

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Sociología IV 



## TESIS DOCTORAL

**Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar :  
estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en  
la audiencia de 5 a 11 años**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Leticia Porto Pedrosa**

Director

José Antonio Ruiz San Román

**Madrid, 2014**

# Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar.

## Estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos emocionales en la audiencia de 5 a 11 años

**Leticia Porto Pedrosa**

**TESIS DOCTORAL**  
Mención Europea



**Director: José A. Ruiz San Román**  
Departamento Sociología VI  
Facultad Ciencias de la Información  
Universidad Complutense Madrid

Madrid, 2013



**Proceso de socialización  
y cine de animación de Disney y Pixar.**

**Estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos  
emocionales en la audiencia de 5 a 11 años**

**Leticia Porto Pedrosa**

**TESIS DOCTORAL**  
Mención Europea



**Director: José A. Ruiz San Román**  
Departamento Sociología VI  
Facultad Ciencias de la Información  
Universidad Complutense Madrid

Madrid, 2013

# Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Objetivos de la investigación.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Metodología y Fuentes.....</b>	<b>15</b>
<b>3. Estado de la cuestión.....</b>	<b>19</b>
<b>4. El cine de animación en Disney y Pixar</b>	
<b>4.1 Origen e historia del cine de animación.....</b>	<b>42</b>
4.1.1 Definición y técnicas de animación.....	42
4.1.2 Los inicios de la animación y la imagen animada digital.....	45
4.1.3 La animación en Estados Unidos, Japón, Europa y España.....	48
<b>4.2 Walt Disney y su colaboración con Pixar.....</b>	<b>53</b>
4.2.1 Historia de la compañía Disney.....	53
4.2.2 Disney como modelo de “industria cultural”.....	56
4.2.3 Un matrimonio por conveniencia: Disney y Pixar.....	58
4.2.4 El poder del “dibujo animado” en los clásicos.....	62
<b>5. Socialización, infancia y medios de comunicación</b>	
<b>5.1 El proceso de socialización.....</b>	<b>68</b>
5.1.1 ¿Qué entendemos por socialización?.....	68
5.1.2 Perspectiva histórica y revisión del concepto.....	71
5.1.3 Reconsideración de los agentes tradicionales.....	76
5.1.4 El papel de los medios de comunicación en la socialización.....	80
5.1.5 La infancia como construcción metodológica.....	81
<b>5.2 El cine de animación como medio socializador.....</b>	<b>85</b>
5.2.1 La narrativa como herramienta de socialización.....	85
5.2.2 ¿Qué nos enseñan el cine y la televisión? .....	87
<b>6. Conflictos emocionales y tratamiento de la muerte en las pantallas</b>	
<b>6.1 Impacto de los conflictos emocionales en la infancia.....</b>	<b>96</b>
6.1.1 El estudio de las emociones.....	96
6.1.2 Definición de “conflicto emocional”.....	98
6.1.3 El conflicto del “buen adiós” en los menores.....	99
6.1.4 La muerte: ¿una construcción social? .....	100
6.1.4.1 Propuesta de conceptualización: la “muerte mediática”.....	101
6.1.5 El valor formativo de la muerte.....	105



<b>7. Análisis de los modelos sociales en la animación (1995-2011)</b>	
<b>7.1 Análisis de contenido</b>	112
7.1.1 Fases del análisis de contenido	113
7.1.2 Ámbitos de aplicación y limitaciones	116
7.1.3 Criterios utilizados para la codificación	117
7.1.3.1 Elaboración del libro de códigos y hoja de registro	118
<b>7.2 Estudio de los personajes y los conflictos emocionales en Pixar</b>	123
7.2.1 La saga “Toy Story”	125
7.2.2 “Bichos”	142
7.2.3 “Monstruos S.A.”	150
7.2.4 “Buscando a Nemo”	158
7.2.5 “Los Increíbles”	168
7.2.6 “Cars” y “Cars 2”	181
7.2.7 “Ratatouille”	197
7.2.8 “Wall-E”	206
7.2.9 “Up”	215
<b>7.3 ¿Qué nos cuentan las películas? Valores y contravalores</b>	225
<b>7.4 Tipología y tendencias familiares</b>	233
<b>8. Estudio de las audiencias infantiles</b>	
<b>8.1 El grupo de discusión como técnica cualitativa de investigación</b>	244
8.1.1 ¿Qué es un grupo de discusión?	246
8.1.2 Estructura general de estos grupos	250
<b>8.2 Desafíos para realizar un grupo de discusión con menores</b>	253
8.2.1 Diseño	254
8.2.2 Composición	256
8.2.3 Funcionamiento	259
8.2.4 Interpretación y análisis	260
8.2.4.1 El modelo de Ibáñez	260
8.2.4.2 Los tres niveles del Colectivo IOÉ	261
8.2.4.3 Modelos de recogida de datos de Vallés	262
8.2.5 Dinámica de las sesiones	263
<b>8.3 Análisis y presentación de los grupos</b>	267
8.3.1 Proceso de análisis cualitativo	302
8.3.1.1 Variables significativas en el análisis	305
8.3.1.1.1 Tantos tienes, tanto sabes:	
la edad como indicador semántico	305
8.3.1.1.2 El sexo y las marcas de género	306
8.3.2 ¿Os gustan las películas de animación?	308
8.3.2.1 ¿Cuál es vuestra película favorita?	309
8.3.2.2 “Yo quiero lucha”	311
8.3.2.3 “No, a mí las de princesas”	312
8.3.2.4 “A mí me molan las de miedo”	314
8.3.2.5 Las telenovelas y el público infantil	316
8.3.3 Identificación con los personajes: perspectiva de género	319
8.3.3.1 ¿Qué personaje te gustaría ser?	319

8.3.3.2	Identidades sociales construidas.....	323
8.3.3.3	Caracterizaciones peculiares en los personajes-tipo.....	326
8.3.4	Personajes malvados: premios y castigos.....	327
8.3.4.1	¿Qué le ocurre a los malos de los cuentos?.....	332
8.3.4.2	La violencia como causa de conflictos emocionales.....	336
8.3.4.2.1	Percepción e impacto de la violencia en la animación.....	336
8.3.4.2.2	¿Para qué sirven las armas?.....	342
8.3.5	Comprensión y reacciones ante los conflictos emocionales.....	346
8.3.5.1	Traición, abandono y lucha por sobrevivir en “Toy Story”.....	347
8.3.5.2	Menosprecio y abuso de poder en “Bichos”.....	354
8.3.5.3	Alejamiento, pérdida y superación personal de <i>Nemo</i> .....	356
8.3.5.4	Aislamiento de la familia en “Los Increíbles”.....	358
8.3.5.5	Separación y despedida de <i>Rayo McQueen</i> .....	359
8.3.5.6	Violencia y supervivencia en “Ratatouille”.....	361
8.3.5.7	<i>Carl</i> y <i>Ellie</i> no pueden ser padres.....	363
8.3.6	Tres muertes clave en la historia de la animación.....	366
8.3.6.1	La muerte de la madre de <i>Bambi</i> .....	367
8.3.6.2	Asesinato de <i>Mufasa</i> , el padre de <i>Simba</i> .....	370
8.3.6.3	<i>Ellie</i> se despide del <i>Sr. Fredricksen</i> .....	374
8.3.7	La representación gráfica de la muerte según los niños.....	379
8.3.8	Un caso aparte. El cuento de <i>Dindón</i> .....	381
8.3.9	¿Y por qué se mueren los personajes?.....	384
8.3.10	Aspectos transversales del análisis.....	387
8.3.10.1	Separación entre realidad y ficción.....	387
8.3.10.2	Cuanto más lo veo, más me gusta.....	391
8.3.10.3	“Si te pasara a ti”: empatía en los menores.....	394
<b>9.</b>	<b>Conclusiones y algunas propuestas.....</b>	<b>398</b>
<b>10.</b>	<b>Bibliografía.....</b>	<b>409</b>
<b>11.</b>	<b>Annexes (en inglés).....</b>	<b>427</b>
<b>12.</b>	<b>Anexos en CD (tablas y cuadros de análisis y transcripción de los grupos)</b>	



# Introducción

Las páginas que se presentan a continuación sintetizan un minucioso trabajo de campo que da forma a esta tesis doctoral. Desde hace ya algún tiempo, incluso desde los primeros años como estudiante de la Licenciatura de Periodismo, nos mueve el interés de conocer y profundizar sobre el tipo de socialización que proponen los medios de comunicación a la audiencia infantil. Es un hecho que los niños del siglo XXI invierten muchas horas de su tiempo libre en las diferentes pantallas y consideramos imprescindible conocer qué contenidos son aquellos que ellos consumen. A medida que avanzamos en esta dimensión de la comunicación y la recepción de los mensajes por parte de los más pequeños nos vamos dando cuenta de que los medios audiovisuales no sólo entretienen y divierten. Además, también se encargan de enseñar y transmitir ciertos aspectos de la realidad humana que en la vida diaria no se tratan demasiado con los más pequeños.

Hablamos de los contenidos de ficción vinculados al dolor, al sufrimiento, a la pérdida y, especialmente, todo lo que tiene que ver con la muerte y la desaparición de los personajes. Tenemos casi infinitos ejemplos sobre estas situaciones que se reproducen en los dibujos animados, series infantiles, películas “Autorizadas para todos los públicos” o incluso, si recurrimos al origen de muchos de estos relatos adaptados a la pantalla, a los cuentos populares de transmisión oral. No es complicado que se nos vengán a la cabeza imágenes en las que el héroe de una historia es desterrado por haberse comportado de un modo incorrecto con el pueblo; o tal vez es abandonado por sus padres; quizá el protagonista tiene que luchar contra diferentes peligros de muerte para alcanzar su misión; en ocasiones, también es la venganza de seres malvados que intervienen en la trama provocando el sueño eterno de algunos personajes por celos o envidia... Toda esta dimensión más apegada a las emociones y al sufrimiento de la vida se aborda con frecuencia en estos materiales audiovisuales. ¿Y qué es lo que ocurre en la cotidianeidad? La muerte se evita y calla a los niños, la soledad no se comparte, la separación entre los padres se esconde... y mientras, los pequeños reciben sus primeras lecciones de educación emocional a través de las pantallas porque estos temas apenas se tratan en la familia o en la escuela.

Y desde ese momento que nos damos cuenta de esta realidad, comenzamos a trabajar en esta investigación sobre esta especie de tema tabú en nuestra sociedad, por el hecho de relacionar la infancia con la recepción de contenidos que muestran el dolor o la muerte. A lo largo del camino nos hemos ido encontrando diferentes actitudes, a veces, contradictorias; en ocasiones, complementarias, tanto por la parte de los adultos como entre los propios niños. Una de ellas se representaría en todos aquellos padres que

acostumbran a decir que cuando una persona está enferma en la familia, por ejemplo, es mejor que los niños no vayan a visitarle, para que se queden con el recuerdo anterior de la abuelita o el tío que yace en una cama. Otra opuesta y minoritaria, a la que nos referimos retomando una conversación con un compañero de trabajo, sería aquella que opta por hacer partícipe al niño de estos momentos delicados: “hoy tengo que irme pronto porque me toca explicarle a mi hijo que su tortuga ha muerto”.

Al otro lado, los niños. Podríamos pensar que la actitud dominante entre los menores ante este tipo de hechos emocionalmente fuertes y que nos afectan de manera directa a nuestros sentimientos —a los que nosotros denominamos *conflictos emocionales*— es de indiferencia o incluso que, si se les oculta, “ellos no se enteran”. Sin embargo, a medida que hemos ido dando pasos sobre esta dimensión observamos un efecto curioso y es la necesidad que tienen los niños de que les expliquen, les escuchen y compartan con ellos todo este universo que parece pertenecer exclusivamente a los adultos pero que también a ellos les afecta. Y recurrimos a una frase de la doctora Kübler-Ross que enmarca las líneas generales de nuestro planteamiento, en la que ella defendía que “los niños necesitan comunicarse ante este hecho y para ello, necesitan que los escuchemos”, y así podemos ayudarles a “superar este hecho tan natural” como es la pérdida (1996: 29). Cuando ampliamos el horizonte hacia esta perspectiva, nos sobran los ejemplos y convivimos con múltiples situaciones en las que se reproduce esta dualidad contradictoria, en la que los niños reclaman y los adultos evitan; mientras que de lo que aparece en los medios de comunicación nadie dice nada y las múltiples pantallas, sobre este tipo de contenidos, lo reflejan todo.

Todos esos conflictos emocionales serán los que trataremos de desglosar y analizar en una muestra de 12 películas de animación digital de Disney y Pixar, como materiales audiovisuales de consumo frecuente en los menores. A partir de los datos obtenidos de ese análisis de contenido, trabajaremos directamente con los niños para acercarnos a sus percepciones sobre estas historias. Se trata de conocer los modelos sociales, valores, roles de los personajes, así como los temas más recurrentes que se transmiten en estas historias y de qué modo los comprenden los más pequeños. Con una muestra estratégica de unos 70 menores (entre 5 y 11 años), la propuesta es descubrir qué papel cumplen los medios de comunicación en la socialización de los niños, sobre todo en materia de educación de las emociones como el dolor, el sufrimiento y la muerte.

No exento de polémica y opiniones reticentes hacia la investigación que se propone, este trabajo arranca con una pretensión ambiciosa y escasamente tratada en la línea de investigación sobre comunicación e infancia en nuestro país. A lo largo de estas páginas, trataremos de ir desgranando cada uno de nuestros objetivos, a partir de la implementación de una metodología innovadora como es la aplicación de la técnica cualitativa del grupo de discusión con niños desde los 5 años.

Con carácter internacional, esta tesis doctoral pretende visibilizar esta situación de incoherencia que vivimos en cuanto a la educación integral de los más pequeños. De tal modo que consideramos que todos aquellos pasos que se puedan dar sobre esta cuestión esencial en nuestra existencia como seres humanos justifica cualquier opinión en contra que nos hayamos podido ir encontrando por el camino. El objetivo de partida será conocer el grado de comprensión que tienen los niños sobre las situaciones emocionalmente complejas que nos tocan vivir y en qué medida el cine de animación constituye un agente activo de socialización para ayudarles a saber elaborar respuestas ante esta clase de emociones y sentimientos en la vida real.

# Agradecimientos

## A mi Santi

En un momento tan importante como es el final de una tesis doctoral, no podría sino dedicarle este trabajo a quien me ha acompañado durante estos años, a mi marido, mi mitad. Por él, cualquier esfuerzo merece la pena, todos los sacrificios se hacen pequeños porque es un experto en hacer sencillo lo complicado y en desenredar lo imposible. Su amor, comprensión y confianza han hecho de esta carrera de fondo una realidad: aquí finaliza esta investigación sobre comunicación e infancia. También quiero dar gracias a Dios una vez más por haberlo puesto en mi camino; sólo espero merecerlo y estar a la altura de tanta generosidad y entrega. Por tanto, para él van estas letras de agradecimiento.

Además, me gustaría también acordarme de todos aquellos familiares, amigos, compañeros y, en general, de todas las personas que me han acompañado a lo largo de estos años. También tengo presente a “mi otra familia” de Cooperación Internacional ONG quienes han estado ahí siempre, en lo profesional y lo personal. Hay quienes me han apoyado; otros, cuestionaron mis puntos de partida; con algunos he podido debatir y reflexionar sobre algunos planteamientos que aquí se exponen; los más creativos, me han ayudado con la parte gráfica y la traducción; los más cercanos, han depositado plena confianza en mí... Gracias porque, cada una de estas personas, me ha dado alas para poder seguir avanzando, pese a las dudas, el cansancio, los silencios.

Agradezco especialmente la financiación que me ha sido concedida durante cuatro años a través de la Beca Predoctoral en España de la Universidad Complutense de Madrid -en la Convocatoria 2009 (BE48/09)- para la realización de esta tesis. Muchas gracias también al Departamento de Sociología VI de la Facultad de Ciencias de la Información y, cómo no, a mi director, José A. Ruiz San Román, nunca me cansaré de repetirle que es el mejor maestro, a la vez que cumple funciones insustituibles de padre y amigo.

Y porque este trabajo se centra en los más pequeños y el modo de socialización que se promueve a través de la animación, quiero mencionar a los más recientes miembros de la familia: mis sobrinos. No sé si son conscientes de lo presentes que están en estas páginas. Daniel, Sergio, Lara, Álvaro, Rubén, David, Dani, Naia, Patricia y el más pequeño, pero grande, Nicolás. Gracias porque su inocencia me hace ver el futuro con mayor optimismo.

Por último, una breve mención a los seres queridos que ya no están aquí -especialmente a mi padre-, porque con su luz, siguen guiando nuestro camino para que nunca olvidemos hacia dónde dirigimos nuestros pasos.





# 1.

## Objetivos de la investigación

Esta tesis se enmarca en el interés principal de intentar analizar los modelos sociales que se transmiten a los niños a través de los medios de comunicación y de qué manera esos contenidos audiovisuales pueden influir en su proceso de socialización. Estamos tan acostumbrados a la presencia de los medios de comunicación que son muy frecuentes las consideraciones sobre el papel que desempeñan las pantallas en nuestra sociedad. Sin embargo, las opiniones y puntos de vista al respecto son muy diferentes. Existen diversas teorías e investigaciones empíricas sobre los posibles efectos que provocan, el entretenimiento que promueven, los vacíos existenciales que llenan, los valores que inculcan, etc. Este trabajo pretende acercarse y conocer el protagonismo que adquieren los medios como agentes activos en la educación y formación de la infancia.

Además, en este contexto es importante tener en cuenta las transformaciones que se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. Por un lado, la consideración de los niños de antes no es la misma que los sujetos proactivos que se identifican hoy en día; y, por otro, las teorías sobre el aprendizaje y la reproducción social desde los primeros años han evolucionado mucho. De tal modo que, teniendo en cuenta las diversas variables y cambios acontecidos, nos interesa especialmente centrarnos en los contenidos mediáticos que consumen de manera frecuente los menores para estudiar esta clase de historias de ficción, sus tramas narrativas y los personajes animados que ejercen como modelos o referentes. Los vínculos que se establecen entre los personajes que figuran en la pantalla y el público -y de modo más acusado entre el público infantil- “forman parte de lo que se podrían llamar relaciones parasociales, donde no se produce un contacto físico, cara a cara, con el interlocutor, pero donde sí existe presuposición de valores, intereses, móviles y metas” (Conde & de Iturrate, 2003: 168-169).

A lo largo de estos años de trabajo en la línea de investigación sobre infancia y comunicación nos ha llamado la atención un hecho curioso. Durante el tiempo libre y de ocio de los más pequeños es frecuente que los adultos utilicen materiales diversos para entretenerles y mantener ocupadas las horas de juego y diversión de los niños. Según la edad de cada uno de estos menores, estaríamos hablando de recursos diferentes: cuentos, televisión, juguetes tradicionales, videojuegos, materiales audiovisuales, películas... Muchas veces los adultos poco dicen en esas elecciones de los menores y son los propios niños los

que deciden el tipo de “juguete” al que prestar atención. **En la mayoría de estos materiales infantiles encontramos una lección moral a través de la cual descubrimos que ser bueno es mejor que ser malo; donde predominan los valores estéticos de los personajes, la idea de que los sueños se pueden realizar si confías en ti mismo y luchas por conseguir tus metas... Sin embargo, con estas escenas más amables o agradables que nos presentan también coexiste la otra cara de la moneda donde los personajes sufren y lo pasan mal para luego disfrutar de la recompensa de la victoria y el final feliz; pasan dolor al ser despreciados o abandonados por algún ser querido para descubrir finalmente su verdadero camino hacia el éxito o de manera concurrente muchos de estos seres de ficción de estos materiales infantiles se enfrentan habitualmente a la muerte, sorteando importantes peligros para huir de ella o afrontando la pérdida de algunas personas queridas de un modo muy real, pese a pertenecer al plano de la fantasía.**

¿Quién no conoce algún cuento cuya protagonista sea huérfana y viva con una madrastra que no le trata demasiado bien? ¿O el relato de unos hermanos despreciados por sus padres a quienes abandonan en el bosque? ¿Acaso nadie se acuerda del trágico incidente que sufrió la madre de un pequeño cervatillo por culpa de unos cazadores furtivos o el del padre de un cachorro de león mientras tenía lugar una estampida? ¿Y la historia de aquel anciano vendedor de globos que cuando pierde a su mujer lo único que desea es cumplir los sueños de su esposa aunque para ello tenga que recorrer medio mundo, volando con su casa hasta las Cataratas del Paraíso?

**No resulta difícil pensar distintos ejemplos en los que ese lado más cercano al sufrimiento y a la muerte constituye una parte esencial en materiales pensados para los más pequeños. A diferencia de lo que tenemos en nuestra sociedad, esta clase de contenidos no se muestra a los niños, no se enseñan, no se les forma en cómo afrontar el dolor o los problemas que nos afectan emocionalmente y que pensamos que se encuentran relegados de manera exclusiva al mundo de los adultos. A los niños no se les incluye en estos aspectos de la vida: cuando muere la abuela, no se le explica qué le ha pasado a su mascota o por qué su amigo ya no irá al colegio nunca más. Muchos mayores consideran que esa dimensión de los seres humanos es ajena a los niños, cuando ellos saben mucho más de lo que nos imaginamos sobre estas cuestiones y les interesan, pese a nuestras ideas preconcebidas. Y, lo más importante, es que requieren de información completa para poder elaborar bien su conocimiento sobre el mundo que le rodea.**

Nos sorprende la dualidad a la que se enfrentan los niños: los medios de comunicación continuamente les hablan sobre experiencias relacionadas con la pérdida y las dificultades, mientras que los agentes tradicionales que intervienen en su socialización (familia y escuela) tratan de excluirles ante estas situaciones dolorosas. Todo lo relacionado con el dolor en el ser humano como la separación, el abandono, la traición, la soledad, incluso la enfermedad... y especialmente la búsqueda de una explicación y comprensión de la muerte son temas que apenas se tratan, que se rehuyen y se consideran tabú a la hora de educar, formar o socializar a los más pequeños. Paradójicamente, pese a que la muerte es una de las pocas certezas que tiene el ser humano, nos preparamos para todo en la vida menos para saber afrontarla en el momento en el que nos toca de cerca (Canals, 2000). A lo largo de estas páginas intentaremos acercarnos a la percepción y al conocimiento que poseen los menores ante este hecho irremediable, que casi siempre se les oculta.

En palabras de Kübler-Ross “cada día, mueren hombres por todas partes, y sin embargo, apenas hacemos esfuerzos por estudiar la muerte y llegar a una definición actualizada y

universal; mientras tanto, el hombre triunfa enviando a seres humanos a la luna” (1997: 78). **Por contraste a esta actitud que se mantiene en nuestros días nos hemos dado cuenta de que, a través de los medios de comunicación, los “conflictos emocionales” –concepto que introducimos en esta investigación y sobre el que hemos trabajado desde diferentes perspectivas (Ruiz San Román & Porto, 2012: 43-53)-, es decir, todos aquellos contenidos relacionados con el dolor, el sufrimiento y la muerte son una constante y constituyen parte esencial e imprescindible también en la programación dirigida a los más pequeños de la casa. ¿Por qué esta divergencia de planteamientos por parte de los agentes implicados a la hora de contribuir en una plena integración de los niños en el mundo de los adultos?**

Este fenómeno que vivimos en nuestros días nos despierta un gran interés por conocer mejor **cuál es la percepción y la comprensión que mantienen los niños y niñas sobre esas escenas y situaciones que se reproducen en las diferentes pantallas y soportes. Además, también pretendemos averiguar en qué sentido esos contenidos de ficción construyen o representan una realidad verosímil para ellos.** Se trata de ver en qué medida las pantallas podrían ser instructoras ante determinados aspectos de la vida que no se abordan directamente en la familia, en las escuelas o entre las demás instituciones que intervienen en la socialización.

Conde & de Iturrate en su artículo “Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte” señalan lo siguiente:

Cine y televisión ofrecen al espectador un amplio abanico de experiencias a las que no podría acceder o accede de forma excepcional en la vida cotidiana. La experiencia de la muerte es un ejemplo de ello. En nuestra sociedad, dominada por el culto a la juventud y el hedonismo, la muerte es un tema casi tabú, si está próxima a nosotros, se evita hablar de ella y al contrario de lo que es, se muestra antinatural. Sin embargo, la pantalla nos la ofrece una y otra vez. Las formas diferentes de morir, las emociones que acompañan a la muerte o la forma en que los vivos se enfrentan a ella son temas frecuentes en el cine y en la televisión. Probablemente, el poder del cine y de la televisión no resida tanto en su capacidad para ampliar las experiencias informativas que tienen el espectador sino también, y especialmente, en su capacidad para emocionarlo (2003: 169).

¿Por qué no ofrecemos una formación más coherente en este sentido? ¿Cuál es la intención de ocultar estos conflictos emocionales en nuestra cotidianeidad cuando en una sociedad mediatizada como la nuestra conforman una dimensión de la vida especialmente visible?

**Nuestra hipótesis de partida de este trabajo** es considerar que los conflictos emocionales -especialmente, la muerte- tan presentes en los materiales audiovisuales infantiles poseen un valor formativo importante. Y como hemos visto, este tipo de contenidos cumple una función socializadora fundamental en una sociedad en la que no se explican determinados aspectos relacionados con el dolor y el sufrimiento, sobre todo a los niños. A través de la pantalla se narran múltiples historias que trascienden y llegan a los espectadores transmitiendo un sinfín de emociones, que en ocasiones, se acaban viviendo como propias gracias al proceso de “supresión de la incredulidad” (Esslin, 1982). Cuando el

espectador se siente identificado con lo que ocurre en la pantalla, a través de la consideración de que lo que sucede es real y, por otro lado, también mediante la empatía con los personajes.

A continuación, tomamos como referencia este marco de la investigación y enumeramos los principales objetivos que desarrollaremos en esta tesis doctoral sobre cómo socializan los medios de comunicación a los niños.

- 1. Nos proponemos analizar los contenidos mediáticos y la presencia de los conflictos emocionales que se incluyen en los formatos de programas que consumen frecuentemente los menores. Nos centraremos en las películas de animación consumidas habitualmente por el público infantil.**

En concreto, se seleccionan **12 largometrajes de animación digital producidos por Walt Disney y los estudios Pixar**, estrenados entre el año 1995 y el 2011. Nos parece interesante trabajar las películas como un modo de entretenimiento en el que los pequeños invierten muchas horas, ya que no nos referimos sólo a las películas en el momento en el que se estrenan en las salas de cine y durante el período que se mantienen en la cartelera. Consideramos que es su posterior comercialización en los diferentes formatos -y todo el *merchandising* que acompaña a estos títulos- lo que hace que los niños se familiaricen más con esos héroes virtuales de la gran pantalla. Una vez que el DVD (o cualquier otro soporte) se introduce en el hogar ya está disponible para que el pequeño repita el visionado todas las veces que quiera. Es más, muy al contrario de lo que nos sucede a los adultos, los pequeños disfrutan más cuanto mayor es el reconocimiento de lo que ven o escuchan.

Un niño será capaz de sacar el máximo provecho de lo que la historia le ofrece en cuanto a comprensión de sí mismo y en cuanto a su experiencia en el mundo, sólo después de haberlo oído repetidas veces y de haber dispuesto del tiempo y de las oportunidades suficientes para hacerlo (Bettelheim, 1986: 83).

En concreto, el cine es un poderoso recurso metodológico que puede ser utilizado en la alfabetización o educación emocional. En el trabajo titulado “El cine: la escuela informal de nuestra juventud”, sus autoras Pereira Domínguez & Urpí entienden la potencialidad del cine como una herramienta capaz de “comunicar, impresionar, conmover e influir en las personas que se le aproximan. En nuestra sociedad, y cada vez más, se va admitiendo su poder audiovisual frente a aquella concepción única de la palabra, como poseedora del conocimiento y la reflexión” (2004: 18). Y si hablamos de niños y niñas esta capacidad que posee la imagen todavía se vuelve más influyente. Todas aquellas situaciones o experiencias que se representen en la pantalla y de las que ellos no tengan el conocimiento completo producirán en el niño un choque porque no posee plena información sobre lo que le cuentan. Y tendrá varias opciones, de las cuales podrá preguntar a los adultos para que le expliquen o bien crear un mundo paralelo en el que él mismo impone sus propias concepciones sobre lo que existe. Para ello es importante tener en cuenta cómo funciona la mente de un niño pequeño y cómo perciben ellos el mundo que le rodea.

Cuando el niño es niño, lo inimaginable se convierte en una realidad absoluta para él: el dormitorio es un palacio, un hueco por debajo de la mesa es una cabaña, media docena de cucharillas de café son un ejército, una sombra bajo la cama es un peligro, un hilito de agua en el suelo de piso es un río inconmensurable, una pompa de jabón es una nave espacial que se pierde en la lejanía, una toalla es una capa voladora con superpoderes, una cajita de cartón es un cofre del tesoro [...]. Pero a medida que aumenta la información, la riqueza conceptual, la destreza manual, este mundo crece y se enriquece (Iturralde Rúa, 1984: 28-29).

En este submundo imaginario está presente también el hecho irrevocable de la muerte. Continúa este autor diciendo que el niño que ha tenido alguna vez algún contacto con la desaparición de algún ser querido o persona cercana incorpora a su universo lúdico un dato inédito: la muerte. A partir de ese momento, sus anécdotas son más complejas, con originalidades no fáciles de explicar o entender. Es entonces cuando el niño comprende dónde empieza el mundo real y dónde termina su fantasía. El tabú que envuelve este tema se refleja ineludiblemente en la educación como si así estuviéramos protegiendo a los niños y niñas cuando lo que realmente podríamos estar haciendo es impedir que se vayan enfrentando “a pequeñas dosis” a las situaciones difíciles o críticas por las que todos tenemos que pasar. Decía Vicente Verdú que si hablamos de la muerte cuando los menores lo solicitan significa “dotarles de recursos existenciales para cuando suceden las *pequeñas muertes*: perder dinero, rompimiento de la familia, fallo de la salud, decepción amorosa, fracaso escolar, profesional, etc.” (2002). Si normalizamos el tema de la muerte en todos los ámbitos contribuiremos a un vivir menos deshumanizado que el actual.

De tal manera que en este primer objetivo nos detendremos en el análisis y representación de los conflictos emocionales en los largometrajes de animación digital de Walt Disney y Pixar y en el papel que ejercen estos contenidos en la educación emocional de los menores ante determinadas situaciones reales.

### 1.1 Por otro lado, nos interesa también **estudiar el factor social y cultural en cuanto a la recepción y comprensión de este tipo de contenidos emocionalmente significativos por parte de los menores.**

Estudiaremos diversas variables para descubrir las posibles diferencias en la recepción de estos contenidos según: la *edad* (de los 5 y 6 años hasta los mayores de 11 años), el *sexo*, la *ideología u orientación religiosa* así como también contemplar la variable de la *nacionalidad u origen* (se han tenido en cuenta los países de España y Portugal, fundamentalmente).

En el caso concreto de la pérdida, por ejemplo, la tradición social proporciona a las personas, formas de expresión estereotipadas, maneras de comportamientos estandarizados que pretenden aliviar la fuerte carga emotiva de determinadas situaciones, como el tema de la muerte (Elías, 1987: 34; Russell Hochschild, 2008). La tesis principal de A. R. Hochschild (2008), conocida como la fundadora de la sociología de las emociones, defiende que la emoción y el sentimiento son sociales; cada cultura provee prototipos de sentimientos. Según esta autora, la manifestación de las emociones no es universal sino que está mediada, en gran parte, por la educación que los niños reciben a través de los agentes de socialización.

2. **Comprobar si el cine de animación**, como medio de comunicación, **puede ser una herramienta de socialización**. Especialmente nos interesa descubrir esta función del medio como recurso didáctico en materia de educación emocional, apto para formar a los pequeños espectadores a través de las películas catalogadas como “Autorizadas para todos los públicos”.
  - 2.1 **Analizar el contenido de las películas contemporáneas** y estudiar qué modelos sociales se transmiten. Intentar establecer algunas de las **pautas de socialización de la infancia** que se desarrollan en estos largometrajes animados: procedimientos empleados en la elaboración de los discursos audiovisuales, transmisión de roles, asignación de funciones, entre otras cuestiones relevantes.
  - 2.2 **Caracterizar a cada uno de los personajes principales** que aparecen, para delimitar o **describir sus rasgos, atributos físicos, estereotipos, roles y funciones clásicas del héroe y antihéroe, además de detenernos también en los antagonistas de estos relatos**. Trabajar la influencia que ejercen estos seres animados en el público infantil y la posibilidad de que puedan ser tomados como *ejemplo* o que sirvan como *generadores de modelos* tanto en claves de valores e ideologías como en pautas actitudinales (cogniciones, emociones y conductas).
3. **Abordar el proceso de socialización desde una perspectiva teórica clásica y reconsiderar el papel de los agentes tradicionales** que intervienen en el proceso y el protagonismo que se le otorga a los medios de comunicación en nuestros días.
4. Aunque en un primer momento de la investigación no se contemplaba como un objetivo específico, a medida que avanzaba nuestro estudio hemos considerado necesario **desarrollar la técnica cualitativa de los grupos de discusión como herramienta innovadora de obtención directa de datos para trabajar con niños**. El reto de aplicar este instrumento con menores ha supuesto la necesidad de acudir a otros centros de investigación extranjeros en los que esta metodología se encuentra con un grado de implementación mayor que en España, como es el caso de la Universidade do Minho, en Braga, Portugal. Para nosotros ha supuesto un desafío importante y constituye una parte fundamental para el análisis de las audiencias infantiles en el siglo XXI que propone esta tesis.

En estas líneas se recogen los objetivos más importantes que determinan el punto de partida y el desarrollo de esta tesis doctoral sobre el sentido del sufrimiento en los contenidos animados y su influencia en la socialización de los menores. Antes introducimos en los capítulos específicos de este trabajo, en las siguientes páginas abordamos la cuestión metodológica aplicada a esta investigación así como el estado de la cuestión para conocer en qué punto se encuentra nuestra materia de estudio. Con la finalidad de acercarnos al papel que cumplen los medios de comunicación como agentes activos en la comprensión y educación de determinados aspectos de la vida por parte de los menores, nos adentramos en esta cuestión que despierta nuestro interés y nos preocupa, y que consideramos fundamental en la socialización de las futuras generaciones.

## 2. Metodología y Fuentes

Para poder alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación necesitamos llevar a cabo una serie de procedimientos que nos permitan averiguar si el visionado de determinados contenidos audiovisuales por parte de los menores podría interferir en su proceso de socialización especialmente durante los primeros años. Por tanto, la metodología empleada deberá facilitarnos el hecho de ir dando pasos en nuestra tarea investigadora para avanzar en la consecución de esa finalidad principal que se toma como punto de partida.

La metodología es una pieza clave en cualquier trabajo empírico y desde ese punto de vista ha sido concebida en este estudio. La metodología en las ciencias sociales ha de ser cuidada y rigurosa al igual que en las demás ciencias, independientemente de su naturaleza cualitativa o cuantitativa, o una combinación de ambas. En general, en la investigación científica se suele afirmar que la metodología representa un medio y no un fin en sí misma. Sin embargo, en esta tesis doctoral, algunos aspectos de la cuestión metodológica desarrollados *ex professo* constituyen un tema importante, en la misma línea que también lo son las conclusiones obtenidas a través de su implementación en lo empírico.

En líneas precedentes se establece una serie de objetivos encuadrados en un marco global en el que se pretende estudiar cómo conciben y entienden los más pequeños determinadas situaciones que reflejan escenas emocionalmente fuertes –a lo que nosotros identificamos como “conflictos emocionales”–, proyectadas a través de las películas de animación. Para poder estudiar los contenidos mediáticos y la relación con la infancia se han utilizado diferentes técnicas de explotación de datos. Es decir, por un lado, desarrollamos un análisis de contenido de unos materiales audiovisuales concretos –como son las películas de Disney y Pixar–; y por otro, recurrimos a la fuente primaria, a los niños, para la obtención de la información pretendida: trabajamos directamente con una muestra estratégica de menores consumidores de estas películas para extraer conclusiones mediante grupos de discusión. Estos instrumentos de medición empleados en esta tesis doctoral para realizar el trabajo de campo se podrían sintetizar gráficamente en la siguiente imagen:



### Cuadro 1.

Esquema de la metodología aplicada en la investigación



Un primer modo de investigar en comunicación social consiste en *romper el juguete para saber cómo funciona*. Este tipo de exploración se puede llevar a cabo mediante el análisis de contenido. En nuestro caso, profundizamos en el contenido de los largometrajes de animación de Disney y Pixar para obtener tipologías, frecuencias, tendencias... sobre las que trabajar y extrapolar esos datos. A partir de esta técnica se descubre el ADN de los mensajes mediáticos, permitiendo reconstruir su arquitectura, conocer su estructura, sus componentes básicos y su funcionamiento (Igartua & Humanes, 2004). Este instrumento de medición se puede utilizar para diseccionar y conocer cualquier producto relacionado con los medios de comunicación para saber cómo está realizado, inferir su funcionamiento y también predecir sus efectos.

Como complemento a este enfoque cuantitativo de nuestro objeto de estudio -aunque también se aporta un análisis cualitativo de los personajes y determinadas situaciones

reproducidas en la ficción, como se explica en la parte empírica de la tesis- se desarrolla también una metodología cualitativa específica. En la obra del sociólogo N. Elias se hace referencia a que “no tienen apenas utilidad alguna [de] las estadísticas y los métodos cuantitativos usados de forma aislada”, y si se utilizan deben estar al servicio de y complementados con los métodos propios que estudien las configuraciones<sup>1</sup> como tales” (citado en Romero Moñivas, 2013: 199). Para lograr un conocimiento más completo de esta pequeña parte de la realidad social objeto de estudio de este trabajo, a la perspectiva cuantitativa le sumamos una dimensión cualitativa y desarrollamos grupos de discusión con menores. Según Wimmer & Dominick (1996), una de las principales ventajas de la investigación cualitativa es el hecho de facilitar una comprensión más profunda de lo que queremos estudiar, especialmente cuando se trata un asunto novedoso. El investigador cualitativo es una parte integrante de los datos, sin su participación no existiría la información final que se presenta e interpreta. Sin embargo, resulta complicado encontrar un método que abarque integralmente el fenómeno que deseamos conocer y que se ajuste a las hipótesis establecidas, por eso es una constante el ajuste y la combinación de técnicas de medición. De todos modos, no se puede afirmar que el método o métodos que se emplean en una investigación se cierran en la fase inicial de diseño sino que son susceptibles de cambios y adaptaciones a lo largo de su puesta en marcha.

**Es muy importante tener en cuenta que la información que se recoge en este apartado de Metodología se completa con todo lo expuesto en los capítulos sobre el desarrollo del estudio empírico mediante los epígrafes de *Análisis de contenido* y *Criterios de codificación*, por un lado; y por otro, los cinco primeros puntos del capítulo sobre *Grupos de discusión con menores* (véase Capítulo 8 de este trabajo).** Trataremos de no redundar en las especificaciones que luego se contienen pero es necesario que en este epígrafe propio elaboremos un mapa general con los principales procedimientos metodológicos empleados en esta tesis doctoral.

1. En primer lugar, como hemos comentado, para profundizar en el tipo de mensajes que se transmiten a través de los medios de comunicación y cómo influyen en los menores hemos determinado analizar el contenido de materiales audiovisuales que son consumidos de manera frecuente por un público infantil. En concreto, seleccionamos **12 largometrajes de animación digital en 3D creados por Pixar Animation Studios y Walt Disney Pictures.**
2. Para poder conocer mejor cuáles son las percepciones que mantienen los niños y niñas ante esos contenidos mediáticos que se proyectan en las pantallas, **realizamos 11 grupos de discusión con menores, como técnica cualitativa de investigación**, para acercarnos a esa parte de la realidad que nos interesa conocer. Para ello, ponemos en marcha diversas sesiones con niños seleccionados estratégicamente, atendiendo a unos parámetros clásicos de la dinámica de estos grupos -aunque con ligeras adaptaciones- y **en diferentes países (España y Portugal)**, para considerar el factor cultural en el estudio, entre otras variables.
3. **Finalmente**, esta combinación metodológica permitirá extraer información y obtener conclusiones para establecer la relación inicial por la cual se pone en marcha el estudio: **analizar la posible influencia entre las películas de animación como herramienta de comunicación capaz de intervenir en la**

---

<sup>1</sup> Para profundizar en el concepto de “figuración” en la obra de Elías se recomienda la lectura de la obra de Romero Moñivas, J. (2013). *Los fundamentos de la Sociología de Norbert Elias*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

**socialización de los aspectos emocionales de los más pequeños.** En todo este entramado, tampoco debemos olvidarnos de las posibles intenciones de los propios creadores de estos contenidos y el contexto social en el que esos materiales se comercializan y donde se desarrollan las percepciones de los más pequeños.













A continuación, conviene desarrollar someramente cada uno de estos tres pasos que comprende la metodología de esta investigación por separado para especificar aquellas consideraciones más relevantes que se han tenido en cuenta.

**1. En primer lugar, para el análisis de contenido se elaboraron cuadros de frecuencias** de cada una de las películas, que aportan la matriz de datos principal. En estas tablas se contabilizan una serie de aspectos importantes de cada uno de los filmes seleccionados y se encuentran incluidas en los Anexos de este trabajo.

**La muestra de este estudio** contempla los siguientes títulos: “Toy Story” (1995), “Bichos: una aventura en miniatura” (1998), “Toy Story 2” (1999), “Monstruos S.A.” (2001), “Buscando a Nemo” (2003), “Los Increíbles” (2004), “Cars” (2006), “Ratatouille” (2007), “Wall-E” (2008), “Up” (2009), “Toy Story 3” (2010) y “Cars 2” (2011).

## Cuadro 2.

Muestra de películas seleccionadas en la investigación (1995-2011)

	<b>"Toy Story"</b> John Lasseter [1995]		<b>"Bichos"</b> John Lasseter [1998]		<b>"Toy Story 2"</b> John Lasseter [1999]		<b>"Monstruos S.A."</b> Pete Docter, Lee Unkrich y David Silvermann [2001]
	<b>"Buscando a Nemo"</b> Andrew Stanton y Lee Unkrich [2003]		<b>"Los Increíbles"</b> Brad Bird [2004]		<b>"Cars"</b> John Lasseter [2006]		<b>"Ratatouille"</b> Brad Bird y Jan Pinkava [2007]
	<b>"Wall-E"</b> Andrew Stanton [2008]		<b>"Up"</b> Bob Peterson y Pete Docter [2009]		<b>"Toy Story 3"</b> Lee Unkrich [2010]		<b>"Cars 2"</b> John Lasseter y Brad Lewis [2011]



Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las condiciones de partida que se han tenido en cuenta como rasgos comunes para la selección de estas películas se sintetizan en los siguientes puntos:

- Seleccionamos **12 largometrajes de animación digital creados por los estudios Pixar en colaboración con Walt Disney Pictures.**
- Todos han sido catalogados como **“Autorizados para todos los públicos”.**
- Han sido **producidos desde Estados Unidos y distribuidos mundialmente.**
- Estos títulos **se estrenaron entre el año 1995 y 2011** en la gran pantalla, antes de su comercialización en los diferentes formatos y soportes.
- **Los resultados conseguidos en taquilla constituyen grandes éxitos para cada una de estas películas.** Nos ha parecido significativo aportar los datos desglosados de la recaudación mundial que se recogen en el *Box Office Mojo* de cada una de estas producciones tras su estreno en la gran pantalla, para que a partir de estas cifras podamos situarnos ante el volumen de público que mueven estos largometrajes:
  - “Toy Story” (1995): **361.958 dólares**
  - “Bichos” (1998): **363.109,485 dólares**
  - “Toy Story 2” (1999): **484.966,906 dólares**
  - “Monstruos, S.A.” (2001): **526.864,330 dólares**
  - “Buscando a Nemo” (2003): **867.894,287 dólares**
  - “Los Increíbles” (2004): **632.882,184 dólares**
  - “Cars” (2006): **461.923,762 dólares**
  - “Ratatouille” (2007): **620.495,432 dólares**
  - “Wall-E” (2008): **532.743,103 dólares**
  - “Up” (2009): **731.304,609 dólares**
  - “Toy Story 3” (2010): **1.064.404,880 dólares**
  - “Cars 2” (2011): **559.850,875 dólares**

Si sumamos la recaudación obtenida a partir de cada una de estas películas la cifra ascendería a más de **7.244.256.700 dólares a escala internacional**, cuyo presupuesto invertido en estas producciones ha sido en torno unos 1.441.000 dólares. A estas cifras, hay que añadirle los beneficios generados a través de la distribución de los múltiples formatos de estas películas, los videojuegos o juegos interactivos, también una parte de los ingresos relacionados con los parques temáticos de World Disney, el merchandising, etc. Los datos hablan por sí solos, de tal modo que consideramos que el potencial que encierra cada una de estas películas, especialmente entre el público infantil, es muy importante para poder analizar los efectos de sus mensajes y sus personajes en el pequeño público.

En cuanto a la elaboración del análisis de contenido, seguimos algunas de las indicaciones que establecen Wimmer & Dominick (1996). Estos autores sostienen que a través de esta técnica de medición cada unidad debe quedar clasificada dentro de una categoría de una variable concreta. Para contabilizar las principales categorías elaboramos unas tablas que permiten registrar los diferentes elementos, tomando como modelo la siguiente plantilla.

**Tabla 1.**  
Plantilla de codificación tipo para un estudio sobre dibujos animados

<b>Hoja de códigos descriptivos de los personajes</b>	
<b>Nombre del programa</b> _____	
<b>A. Número del personaje</b> _____	
<b>B. Nombre o descripción del personaje</b> _____	
<b>C. Papel:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Principal</li> <li>2. Secundario</li> <li>3. Otro (individual)</li> <li>4. Otro (colectivo)</li> </ol>	
<b>D. Especie:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Humano</li> <li>2. Animal</li> <li>3. Monstruo / Fantasma</li> <li>4. Robot</li> <li>5. Objeto animado</li> <li>6. Indeterminado</li> <li>7. Otro (especificar) _____</li> </ol>	
<b>E. Sexo:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Masculino</li> <li>2. Femenino</li> <li>3. Indeterminado</li> <li>4. Mixto (colectivo)</li> </ol>	
<b>F. Etc.</b>	



**Fuente:** Wimmer, R. D. & Dominik, J. R. (1996). La investigación científica en los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos. Barcelona: Bosch, p.182.

A partir de este modelo, hemos tratado de adaptar estas variables –y otras nuevas- a los objetivos y necesidades planteadas a priori en nuestra investigación. De tal modo que elaboramos un sistema de codificación *ad hoc* para este análisis. Entre los elementos más significativos se encuentran los *personajes* que aparecen en escena, atendiendo a unas propiedades concretas, según las instrucciones que proponen Wimmer & Dominick (1996: 182-183). Estos seres animados se clasifican en función del **papel** que desempeñan (*principales*, *secundarios* u *otros* –que pueden ser *individuales* o *colectivos*); la **especie** (*humano*, *animal*, *monstruo / fantasma*, *objeto animado*, *indeterminado* y *otros*), el **sexo** al que pertenecen (*masculino*, *femenino*, *indeterminado* o *mixto*)–, la **edad** (*niños / niñas*, *jóvenes* y *adolescentes*; *adultos*, *personas mayores* y *adultos en edad avanzada*; *indeterminados* o *mixtos*) y la **raza / nacionalidad** (de *piel blanca* o *negra*; *europeos*, *norteamericanos*, *latinos*, *asiáticos* u *otros*).

Además, se registran también los **valores** y **contravalores** que se fomentan en este tipo de películas. En nuestras tablas se han determinado como valores o actitudes positivas: la *bondad*, *ser cariñoso*, la *honradez*, la *humildad*, la *inteligencia*, la *resolución pacífica* de los conflictos, el *respeto* hacia los demás, la *solidaridad* y la *valentía*. Y como contravalores o influencias negativas: la *arrogancia*, el *miedo*, una *actitud dictatorial*, el *egoísmo*, la *envidia*, la *hipocresía*, la *ignorancia*, la *maldad*, la *mentira*, el *orgullo*, la *rudeza*, la *sumisión* y la *violencia*.

El análisis de la **temática** que se aborda en estos largometrajes constata el tratamiento de los siguientes aspectos tratados en la animación: *amistad*, *amor*, *autoestima*, *convivencia*, *dignidad humana*, *educación*, *esperanza*, *igualdad*, *inmigración*, *libertad*, *muerte*, *multiculturalidad*, *paz*, *prejuicios*, *religión*, *respeto por la diversidad*, *soledad*, *solidaridad*, *superación personal*, *tolerancia* y *verdad*.

Por otro lado se profundiza también en la **tipología de familia** (*estructurada*, *pareja sin hijos*, *padre con hijos*, *madre con hijos*, *padre y madrastra*, *madre y padrastro*, *padre desaparecido*, *madre desaparecida*, *divorciados*, *huérfanos*, *abuelos*, *tíos*, *hermanos*, *ausencia de referencias*) y **los actos que emprenden los personajes principales** de estas historias (*actos de amistad*, *amor*, *cooperación*, *cruels*, *mentiras*, *situaciones de desprecio*, *humildad*, *reconciliación*, *resignación*, *solidarias* y *violentas*).

Al catalogar estos actos es necesario diferenciar dos procedimientos llevados a cabo para registrar las acciones más importantes que desarrollan estos personajes:

- ➔ Primero **se contabilizan los actos de cada uno de los personajes a lo largo de la película**, hayan sido realizados de modo individual o colectivamente, de tal modo que podamos establecer frecuencias según la repetición de actos.
- ➔ A continuación, **se establecen secuencias temporales con cierta coherencia temática** para contabilizar los actos que se producen y determinar su naturaleza durante las diferentes partes temporales de estos filmes.

También otro de los aspectos centrales que se analizan son los **conflictos emocionales** presentes en estas películas de animación. Como leitmotiv principal en nuestro estudio se contabilizan situaciones que encierran una gran carga emocional (*abandono*, *alejamiento*, *cambio*, *divorcio*, *discapacidad*, *madurez*, *muerte*, *soledad*, *sustitución* y *traición*). Así mismo, estos conflictos emocionales se abordan también desde un punto de vista cualitativo a partir de esas frecuencias obtenidas a raíz de la matriz de datos y se incluyen algunos otros momentos de naturaleza similar que no se contemplan expresamente en las tablas.

Por último, entre los principales elementos analizados y sobre los que reflexionamos en la parte empírica de este trabajo se encuentra la descripción de las principales **cualidades físicas** y **rasgos presentes en la personalidad** de estos caracterizados seres animados.

En la siguiente **hoja de registro o plantilla de codificación** se contienen, de manera abreviada, las variables contempladas en este estudio y sobre las que se ha basado este análisis de contenido:

**Tabla 2.**  
Abreviaturas de las categorías codificadas en las tablas de datos

#### **PERSONAJES**

##### **Papel**

**PP:** Personaje Principal  
**PS:** Personaje Secundario  
**OI:** Otro (individual)  
**OC:** Otro (colectivo)

##### **Especie**

**PH:** Personaje Humano  
**PA:** Personaje Animal  
**MF:** Monstruo / fantasma  
**RO:** Robots  
**OA:** Objetos animados  
**PI:** Indeterminado  
**OT:** Otros

##### **Género**

**PM:** Personaje Masculino  
**PF:** Personaje Femenino  
**GIN:** Género Indeterminado  
**GM:** Género Mixto

##### **Edad**

**NÑ:** Niño/a  
**JO:** Joven, adolescente  
**AD:** Adulto  
**PM:** Persona mayor  
**EI:** Edad Indeterminada  
**EM:** Edad Mixta

##### **Origen / nacionalidad**

**BL:** Blanco  
**NE:** Negro  
**EU:** Europeo  
**NO:** Norteamericano  
**LA:** Latino  
**AS:** Asiático  
**AR:** Ausencia de referencia

#### **CUALIDADES FÍSICAS**

**AF:** Afeminado / masculinizado  
**AT:** Atractivo/a  
**CO:** Comilón/a  
**CG:** Con gafas  
**RE:** Rasgos étnicos  
**SE:** Seductor/a  
**SP:** Con sobrepeso  
**DE:** Delgado  
**MU:** Musculoso/a  
**PN:** Peso normal  
**AR:** Ausencia de referencia

#### **VALORES PERSONAJES**

**BO:** Bondadoso/a  
**CA:** Cariñoso/a  
**HO:** Honrado/a  
**HU:** Humilde

**IN:** Inteligente

**PA:** Pacífico/a

**RE:** Respetuoso/a

**SO:** Solidario/a

**VA:** Valiente

**AR:** Ausencia de referencia

#### **CONTRAVALORES**

**AG:** Arrogante

**AS:** Asustadizo/a

**DI:** Dictador/a

**EG:** Egoísta

**EN:** Envidioso/a

**HI:** Hipócrita

**IG:** Ignorante

**MA:** Malvado/a

**ME:** Mentiroso/a

**OR:** Orgullosa/o

**RU:** Rudo/a

**SU:** Sumiso/a

**VI:** Violento/a

**AR:** Ausencia de referencia

#### **VALORES PELÍCULAS**

**Am:** Amistad

**AM:** Amor

**BI:** Belleza interior

**BO:** Bondad

**CE:** Comprensión

**CO:** Compromiso

**FI:** Fidelidad

**HU:** Humildad

**IG:** Igualdad

**RP:** Respeto

**RS:** Responsabilidad

**SO:** Solidaridad

**SP:** Superación personal

**TO:** Tolerancia

**VA:** Valentía

**VE:** Verdad

#### **TEMÁTICA**

**Am:** Amistad

**AM:** Amor

**AU:** Autoestima

**CN:** Convivencia

**DH:** Dignidad humana

**ED:** Educación (formación)

**ES:** Esperanza

**IG:** Igualdad

**IN:** Inmigración

**LI:** Libertad

**MU:** Muerte

**MC:** Multiculturalidad

**PA:** Paz

**PR:** Prejuicios

**RG:** Religión

**RD:** Respeto por la diversidad

**SE:** Soledad

**SO:** Solidaridad

**SP:** Superación personal

**TO:** Tolerancia

**VE:** Verdad

#### **CONFLICTOS EMOCIONALES**

**AB:** Abandono

**AL:** Alejamiento

**CA:** Cambio

**DV:** Divorcio

**DS:** Discapacidad

**MA:** Madurez

**MU:** Muerte

**SO:** Soledad

**SU:** Sustitución (reemplazo)

**TR:** Traición

#### **TIPOLOGÍA FAMILIAS**

**FE:** Familia estructurada

**PS:** Pareja sin hijos/as

**PH:** Padre con hijos/as

**MH:** Madre con hijos/as

**PM:** Padre y madrastra

**MP:** Madre y padrastro

**PD:** Padre desaparecido

**MD:** Madre desaparecida

**DI:** Divorciados

**HU:** Huérfano/a

**AB:** Abuelos

**TI:** Tío/Tía

**HE:** Hermanos/as

**AR:** Ausencia de referencia

#### **TIPOLOGÍA ACTOS I y II\***

**Aa:** Actos de amistad

**AA:** Actos de amor

**Ac:** Actos de cooperación

**AC:** Actos crueles

**SD:** Situaciones de desprecio

**AH:** Actos de humildad

**AM:** Actos de mentira

**AR:** Actos de reconciliación

**SR:** Situación de resignación

**AS:** Actos solidarios

**AV:** Actos violentos

\* Tablas complementarias: una recoge actos por secuencias temporales; y la otra, los actos que realizan los personajes de modo individual.



**2. El segundo paso desarrollado en esta investigación responde a la puesta en marcha de los grupos de discusión con menores.** Es necesario aclarar que esta cuestión se explica con más detalle en el apartado del análisis de estas sesiones, en la explicación del trabajo empírico llevado a cabo en esta investigación. Partimos del estudio de algunos autores que han trabajado la metodología cualitativa aplicada en la investigación social y nos centramos también en la bibliografía más orientada a los grupos de discusión como técnica particular de medición (Conde, 1987; Ibáñez, 1979, 1990: 569-581; Ibáñez et al., 1990: 9-25; Ruiz Olabuénaga & Ispizua, 1989; García Ferrando, Ibáñez & Alvira, 1990; Delgado & Gutiérrez, 1994; Callejo, 1995; 2001a; 2001b; 2001c; 2002; Sarabia & Zarco, 1997; Alonso, 1998; Vallés, 1999; Cea D’Ancona, 2001; Vallejos, Ortí & Agudo, 2007; Gutiérrez Brito, 2008; Colectivo IOÉ, 2010a; 2010b; 2010c; etc.).

A continuación, concretamos algunas de las variables más importantes consideradas en la fase del diseño de esta técnica cualitativa:

- *Edad.* En cada uno de los grupos, la selección de los participantes por rango de edad ha sido escrupulosamente seleccionada para obtener una muestra de carácter estructural para la investigación. La edad de los participantes abarca desde los 5 hasta los 11 años.
- *Sexo.* Se han desarrollado sesiones mixtas pero también grupos sólo con niñas y con niños, de manera separada e independiente.
- *Origen.* Tomamos en cuenta especialmente la nacionalidad española y portuguesa, pero en el estudio intervienen diversas procedencias, ya que muchos de estos menores se engloban bajo la categoría de inmigrantes o “personas de origen extranjero” entre los que se encuentran ecuatorianos, colombianos, peruanos, dominicanos, marroquíes, norteamericanos, etc., muchos de ellos usuarios del Centro de Participación e Integración Hispano-Ecuatoriano de la Comunidad de Madrid, principal lugar en donde se ha llevado a cabo la realización de estos grupos.
- *Ideología y religión.* A pesar de que estos aspectos no han sido contemplados a priori en el diseño de los grupos, a través de la incorporación de menores de diferente nacionalidad, con diversas ideologías y creencias religiosas se han producido interesantes matices en sus discursos.
- *Clase social.* En estos grupos han participado niños y niñas de diferente estatus socio-económico. Algunos de los menores procedían de clase media y media-alta, de familias más acomodadas, pero la gran mayoría respondía a una posición media-baja o baja (incluso algunos de los menores que han intervenido se les podría considerar niños en proceso de inclusión social, residentes en la ciudad de Madrid).
- *Hábitat.* Esta categoría se contempla en el estudio pero no con carácter clasificatorio sino como valor añadido a la información de los propios grupos.

De manera complementaria a estas características señaladas para la configuración de los grupos de discusión con estos niños y niñas se concretan los siguientes puntos relevantes:

- En cada una de estas sesiones participaron entre cuatro y ocho menores.

- La duración aproximada de cada una de las dinámicas ha sido entre una hora y media y tres horas.
- En estas sesiones contamos siempre con un moderador y, a veces, también con una persona como ayudante, sobre todo cuando intervienen los más pequeños o estos grupos se realizan en una lengua diferente al español, como en el caso portugués.
- Se han utilizado materiales audiovisuales y didácticos complementarios en todas las sesiones como apoyo para fomentar el discurso entre los participantes.
- Todo el trabajo desarrollado en esta parte ha sido grabado y transcrito con el fin de poder analizar el discurso y la dinámica de su producción.

En general, el grupo de discusión como técnica cualitativa no es un instrumento sencillo. En cada una de las fases que comprende esta herramienta de medición (diseño, composición, funcionamiento e interpretación y análisis de los datos) interfieren múltiples variables e indicadores que hay que tener en cuenta. De tal modo que, cuando los participantes de estas sesiones son menores –los niños y niñas más pequeños tenían entre 5 y 6 años- las dificultades añadidas de esta técnica son todavía más evidentes. Sin embargo, pese al escaso desarrollo de los grupos de discusión con menores en nuestro país, consideramos que esta técnica cualitativa puede resultar muy útil y especialmente rica cuando se trabaja con niños. Para ello, en cuanto a la implementación de estos grupos con este perfil, será necesario llevar a cabo los ajustes necesarios en función del tipo de integrantes de las sesiones, así como contar con materiales y recursos complementarios, como hemos comentado. De este modo, los participantes podrán desarrollar libremente sus discursos sobre las diferentes cuestiones a tratar y el análisis de la producción de estas conversaciones entre ellos tendrá un interés especial para los resultados del trabajo.

3. De tal modo que, finalmente la metodología empleada en esta investigación nos brinda la oportunidad de **aproximarnos a las percepciones reales de los niños sobre los contenidos que ven en las pantallas.**

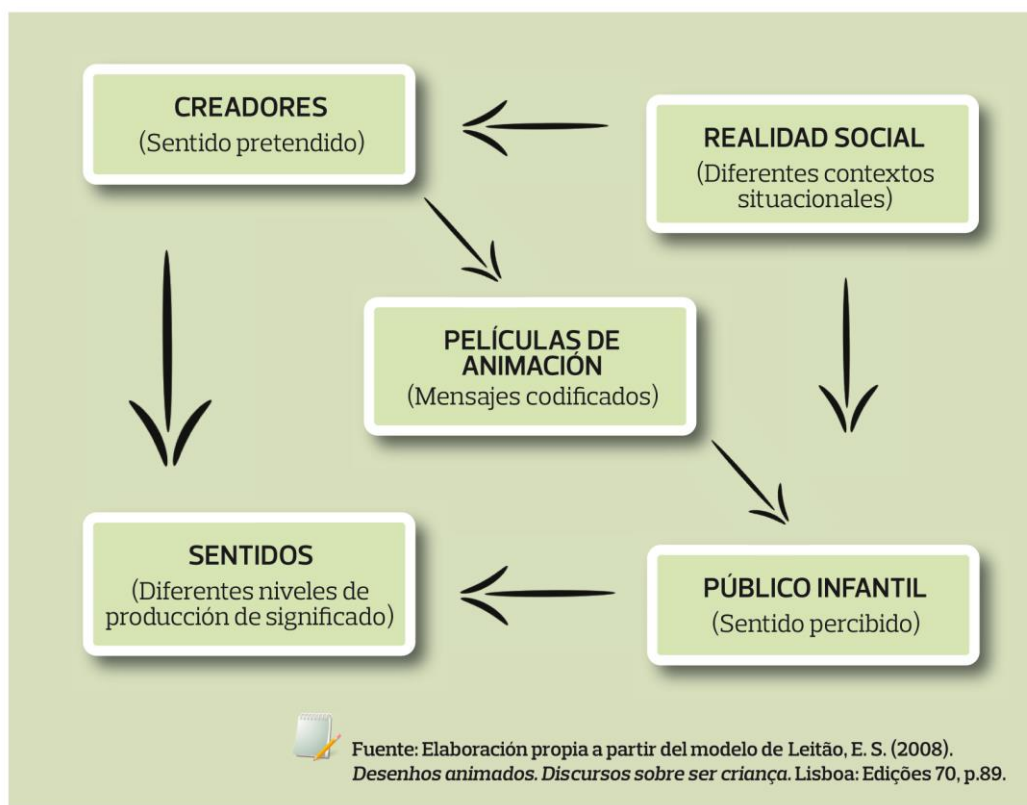
En esta investigación nos ha resultado interesante contar con el punto de vista cuantitativo que nos ofrece el análisis de contenido de los discursos y la representación que se transmiten en las películas; hablar abiertamente con los niños sobre sus opiniones acerca de determinados contenidos expuestos en estas historias pero también nos hemos dado cuenta de que resulta imprescindible contar con el **punto de vista de los creadores** de estos contenidos y el contexto social. Esto explica el hecho de que incluyamos determinadas concepciones de los **propios productores y realizadores** de estos largometrajes sobre el tratamiento de situaciones concretas para contrastar los datos obtenidos empíricamente. Para ello hemos utilizado bibliografía y documentación en las que se recogen opiniones particulares de estos profesionales, así como incluimos algunos de los testimonios recogidos en la versión comentada por los directores y productores que se incluyen en los DVD originales de estas películas. Por otro lado, tratamos de contactar con los estudios Pixar durante varios meses, sin mucho éxito, aunque sí hemos conseguido la referencia de uno de los animadores españoles que trabaja en los estudios y que nos ha prestado su colaboración, incluida en este trabajo.

Para concretar la pauta metodológica que hemos llevado a cabo, podríamos elaborar un cuadro explicativo de los factores que intervienen en el estudio que planteamos. Seguimos el modelo expuesto por Leitão (2008) en su investigación sobre los programas de animación infantil como textos portadores de mensajes codificados para un público infantil. En el caso del estudio de esta autora, “el análisis comienza por el estudio de la estructura narrativa y de las características semióticas de los programas de animación, concentrándose, posteriormente, en la percepción y entendimiento del mensaje por parte de creativos y públicos” (2008: 89).

Por nuestra parte, adaptamos algunos de sus planteamientos y tomamos nuestras unidades de análisis, las películas de Disney y Pixar, como materiales audiovisuales cargados de significados por parte de unos creadores que así lo determinan y de la propia significación del espectador. No debemos olvidar las influencias externas y la importante constricción de la esfera social sobre nuestra acción individual, como sostienen las sociologías del sistema.

### Cuadro 3.

Factores en la producción y recepción de mensajes mediáticos



Para la elaboración de esta tesis doctoral hemos tomado como punto de partida el rastreo pormenorizado de fuentes bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, publicaciones periódicas, revistas especializadas de cine -y más concretamente, de cine de animación- y publicaciones científicas (del ámbito de la comunicación, educación, ciencias sociales, antropología, filosofía etc.). También hemos consultado anuarios, diccionarios y enciclopedias especializadas teniendo en cuenta la opinión de

múltiples autores, teorías, estudios, informes y artículos de expertos sobre la materia, recopilados en lenguas diversas.

Especialmente hemos manejado bibliografía en español, inglés y portugués, pero también en francés, italiano o gallego. Por otra parte, el material difundido en congresos y encuentros académicos en calidad de ponente así como en todas aquellas jornadas y seminarios a los que hemos podido asistir sobre reflexiones interesantes y presentación de materiales novedosos en cuanto a la relación entre los medios y la infancia han ido configurando algunos de nuestros planteamientos. En parte motivado por uno de los principales valores añadidos de esta investigación, nos hemos topado con dificultades a la hora de consultar bibliografía que trate el tema concreto que pretendemos. La documentación sobre las modernas películas de animación de Disney y Pixar es más bien escasa, además de todos aquellos libros que abordan las cuestiones de los conflictos emocionales y su valor formativo en la infancia, tal y como se contempla en este texto. De todos modos, hemos intentado recopilar todo lo publicado al respecto, especialmente en el desarrollo del Estado de la Cuestión y en el tratamiento con profundidad de cada uno de los capítulos. Por otro lado, somos conscientes de que tal vez se nos haya quedado algún material de interés menos desarrollado en nuestra recopilación a lo largo de estas páginas.

Otro de los aspectos que hemos manejado como fuente de información ha sido el contacto directo con algunos de los autores y expertos de referencia, tanto en nuestro país como de relevancia internacional, citados en la bibliografía de este trabajo. Muchas de las aportaciones y orientaciones de estas personas se recogen en estas páginas que componen esta investigación. Además de contribuir en el desarrollo de algunos de los capítulos de esta tesis también nos ha enriquecido enormemente contar con algunas aportaciones y orientaciones concretas de expertos en infancia y comunicación, especialmente durante los tres meses de estancia de investigación en la Universidade do Minho, en Portugal.

En última instancia, la metodología empleada para este trabajo pretende facilitarnos la consecución del objetivo fundamental que nos planteamos: **acercarnos a la realidad de los más pequeños en cuanto a su comprensión ante situaciones relacionadas con los conflictos emocionales, especialmente vinculadas al dolor y a la muerte. Para ello, tomando en consideración el papel que ejercen los medios de comunicación en nuestra sociedad, analizaremos si el cine puede ser una herramienta educativa en el proceso de socialización, capaz de ofrecer una amplia variedad de escenarios relacionados con la sensibilización, la inteligencia emocional, la educación en valores, además de ser una ventana abierta a los problemas personales y sociales para los niños y niñas que se inician en la vida.**

### 3.

## Estado de la cuestión

La investigación rigurosa requiere tener en cuenta los estudios realizados con anterioridad (también los coetáneos o futuras referencias, si se saben con antelación y hemos podido acceder a ellas) para poder partir de una base previa. El material recopilado determinará el estado en el que se encuentra nuestro objeto de estudio: podremos apoyarnos en antiguas teorías al respecto, revisar antiguos planteamientos o simplemente variar la muestra de estudios ya realizados para obtener nuevas conclusiones. Hay tantas posibilidades de innovación sobre lo ya publicado como focos de interés sobre los que investigar. En ningún caso podremos obviar los trabajos anteriores y aventurarnos a exponer nuestros planteamientos, sin tener en cuenta a quienes han estado antes en ese mismo terreno.

Este tipo de trabajos de investigación siempre surge con relación a “algo”. Cualquier conversación, artículo o ponencia podría ser una fuente de inspiración para iniciar investigaciones interesantes, en las que aportar originalidad en cuanto a lo que otros ya han tratado. Durante el tiempo en el que el investigador está inmerso en un proyecto, son varias las fases que tendrá que ir superando para poder llegar a los objetivos planteados. Se necesita realizar un esfuerzo de reflexión y organización mental para centrar las ideas de las que partimos -abstractas todavía porque nos encontramos en la fase inicial de nuestro trabajo- y poder concretar el marco en el que se sitúa nuestro tema antes de iniciarnos en la tarea que acometemos. De acuerdo con Sierra Bravo (2008: 27), la investigación científica social es “el proceso de aplicación del método y las técnicas científicos a situaciones y problemas concretos en el área de la realidad social para buscar respuesta a ellos y obtener nuevos conocimientos”.

Para profundizar en el estado de la cuestión fue necesario llevar a cabo un rastreo de los diferentes recursos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos para evaluar las teorías y los autores que con anterioridad han tratado el tema que aquí nos planteamos. La finalidad de conocer el estado de situación de lo que queremos estudiar es doble: por un lado, lo que ya existe guiará nuestros pasos y servirá como punto de partida, beneficiándonos de lo que otros ya han obtenido pero siguiendo nuestro propio camino; y por otro, evitará posibles errores que se hayan cometido en trabajos anteriores. Sin embargo, esta última ventaja no es garante de que no encontremos nuevos problemas. Cuanto mayor sea nuestro conocimiento sobre la materia, más dudaremos sobre lo que consideramos como “verdad

absoluta” en un principio. No tardaremos en darnos cuenta de que surgirán interrogantes desconocidos en la medida en que nuestras pesquisas avancen.

Partimos de investigaciones propias realizadas con anterioridad a este trabajo pero pretendemos dar un paso más allá en nuestro planteamiento. Nos encargamos de una preocupación básica como es el ocio infantil y su relación con los medios de comunicación. Esta cuestión se plantea por parte de los numerosos estudios e informes elaborados a partir del vínculo que se establece entre las pantallas y el pequeño público en sus múltiples ámbitos. Especialmente en cuanto al análisis de los contenidos y sus posibles efectos sobre el público a corto, medio y largo plazo. Por un lado, hablamos de “contenidos” y, por otro, de “efectos”, que en la mayoría de los casos suelen ir de la mano. A grandes rasgos, en nuestro caso nos centraremos en el análisis de los mensajes que se transmiten a través de las películas de animación y cómo esos contenidos influyen en el modo de entender y asimilar la realidad que rodea a los menores, sobre todo en cuanto a la comprensión de aquellas situaciones que apelan directamente a sus emociones y se encarnan a través de los personajes de ficción.

Nos remontamos a las primeras décadas del siglo XX para recoger algunas de las investigaciones iniciales basadas en la efectividad del cine, tema recurrente durante todos estos años. Uno de los principales estudios con esta perspectiva social de las audiencias fue el que realizó la socióloga alemana Emilie Altenloh, en 1914. En palabras de Torres San Martín (2008), la tesis doctoral de Altenloh, titulada *A sociology of the cinema and the audience*, podría ser una de las contribuciones empíricas más importantes a este tipo de estudios. Este texto proporcionó detalles específicos sobre la composición social y la tipología de audiencia a partir de categorías como la edad, el nivel de escolaridad o el estatus laboral. Las diferencias en las preferencias y el consumo estuvieron marcadas por el género: a los niños les gustaban los westerns y las películas de guerra; a las niñas, las historias dramáticas. La autora también constató que ellas acudían al cine acompañadas de sus familias; mientras que ellos solían ir más con los amigos.

La llegada de la Primera y Segunda Guerra Mundial fue esencial en la investigación de los efectos de la comunicación en general, para poder rentabilizar la eficacia de la propaganda y contrarrestar las acciones enemigas. Desde 1929 hasta 1932 se llevaron a cabo más de una decena de estudios y trabajos que llevaban por nombre *Payne Fund Studies*. Algunos de ellos estaban dirigidos directamente a los menores puesto que eran objeto de experiencias sistemáticas emprendidas dentro del marco de los estudios filmológicos. Según Lowry y Defleur, muchos de ellos se centraban en demostrar la poderosa influencia de las películas “para imbuir con nuevas ideas a los niños, para influir en sus actitudes, estimular sus emociones, presentar normas de comportamiento diferentes de las que poseen los adultos, causar disturbios en su sueño e influir en las interpretaciones del mundo y en la conducta ordinaria” (citado en Berganza & Ruiz, 2005: 208-209).

Otros autores sitúan el inicio de la preocupación por los medios de comunicación y su relación con la infancia en los comienzos de la radio, en los años treinta, en Estados Unidos. El detonante fue cuando una asociación de padres de Nueva York acusó al programa “Ether Bogeyman” de evocar pesadillas en los niños (Bringué & Sádaba, 2008: 210). A partir de ese momento, el debate sobre los efectos de los medios en los menores se ha sucedido sin descanso. Desde los cincuenta, con la irrupción de la televisión en la vida cotidiana, se empieza a despertar el interés por los contenidos polémicos, fundamentalmente expuestos a las indefensas miradas de los más pequeños a través de la pantalla. A partir de las décadas siguientes y hasta nuestros días, los teóricos e

investigadores comienzan a manifestar sus puntos de vista y aparecen estudios interesantes que reflexionan sobre el nuevo panorama “educativo y social” que introducen los medios en el tiempo libre y de ocio de los jóvenes (Berry & Mitchell-Kernan, 1982; Brown Graves, 1982: 38-45; Iturralde Rúa, 1984: 45; Bruner & Haste, 1987; Núñez Gómez, 1992; Alonso et al, 1995; Clemente & Vidal, 1996; Pérez Ornia & Núñez Ladevéze, 1996: 133-177; Sánchez Noriega, 1997; García Silverman & Ramos Lira, 1998; Livingstone, 1998: 435-456, 2006; García Galera, 2000; Belloni, 2001, 2007; Buckingham, 2001; 2002; Loscertales & Núñez, 2001; Pérez-Tornero, 2003; Del Río & Álvarez, 2004; Marta Lazo, 2005: 19-34; Pereira Domínguez, 2005; Veliz & Maureira, 2005; Luengo Latorre, 2006; Muñoz & Pedrero, 2006; Castells, 2007; Gonnet, 2007; Pereira, 2007; Bringué & Sádaba, 2001, 2008; Farné, 2008: 13-24, 2009: 37-45; García Tojar, 2008, 2010a: 209-233, 2010b: 377-410; Bévort & Belloni, 2009; Pereira & Pinto, 2011; Richert et al., 2011: 82-95; Núñez-Ladavéze, 2012; Ortiz Sobrino et al., 2013: 112-135; etc.)

Cuando abordamos las películas como herramienta didáctica aludimos también a las funciones sociales de los medios de comunicación. A partir de los años cuarenta, Wright, siguiendo a Laswell, establece las principales funciones que cumple la comunicación: *la vigilancia o supervisión del ambiente, la correlación o concordancia de los componentes de la sociedad en respuesta al ambiente, la transmisión de la herencia cultural y la diversión o entretenimiento* (citado en Lucas Marín et al, 1999: 28). A éstas, Lazarsfeld y Merton añadieron dos funciones más: *otorgar status e imponer normas sociales*. Desde este punto de vista de la sociología funcionalista, situamos nuestro objetivo en analizar qué tipo de entretenimiento proponen los medios de comunicación (Luhmann, 2000: 75ss), especialmente al ser conscientes del importante tiempo que dedican los menores a los medios de comunicación.

En el artículo titulado originalmente “Il problema della ricerca su bambini e televisione”, su autor R. Farné sostiene lo siguiente (2008: 17),

Parece que la investigación no tiene sobre la televisión ningún efecto equiparable a lo que ocurre en otros campos de la vida social, donde la investigación desempeña una importante función de desarrollo y de cambio. El proceso evolutivo de la televisión en la sociedad y su éxito casi no tienen relación con la enorme masa de investigaciones que se producen en el mundo sobre este medio desde que apareció hace más o menos 60 años [...] Los dos mundos, el de la investigación sobre la televisión y el de la producción de televisión han ido siempre cada uno por su cuenta, mirándose recíprocamente desde la distancia.

Este profesor de la Universidad de Bolonia, alude a los diferentes caminos que han seguido la educación y el entretenimiento en la programación infantil. Estos esfuerzos por combinar en un medio de comunicación la faceta lúdica y formativa son escasos aunque se reflejan en algunos de los proyectos específicos que se llevaron a cabo en la televisión. El caso de “Barrio Sésamo”, programa emitido por la CTW (*Children Television Workshop*) en 1969, supuso una nueva era en el campo de la “televisión educativa” pensada para un público desde edades de preescolar. Este modelo televisivo fue adaptado y se difundió en unos 60 países en todo el mundo. Este interés que despierta la educación y los modelos sociales que se transmiten en los medios de comunicación a los más pequeños especialmente no se trata de una moda, mucho menos de un fenómeno actual, sino que llevamos décadas asistiendo a esta preocupación en nuestra sociedad.



Por otro lado, es importante considerar que al hablar de efectos -independientemente de que los medios induzcan determinadas percepciones y actitudes-, se suele sostener que las circunstancias del receptor influyen en el proceso. El público está sujeto a interpretaciones libres, en función del momento, de la situación... y esto puede hacer variar sus reacciones. Cuando se pretenden medir los efectos que producen los *media* necesitamos saber también cómo afectan las percepciones que se transmiten, cuánto tiempo es necesario que transcurra tras la recepción de un mensaje determinado y un cambio de actitud, entre otros factores. Esta aclaración es necesaria hacerla ya que el contenido es importante pero no hay que considerarlo como un elemento de carácter absoluto (Berganza & Ruiz, 2005: 210).

Ya a finales de los años cuarenta, Cohen-Seat, del Instituto de Filmología de la Universidad de París, sostenía que determinadas imágenes fugaces proyectadas en el cine pueden provocar choques psicológicos importantes durante la etapa de formación en la infancia. Sin embargo, este impacto dependerá del estado afectivo del niño (o del adolescente) en el momento del visionado de la película (citado en Storck, 1951: 30) y de la predisposición del menor ante determinados comportamientos. Sicker alude a la influencia del cine en la vida psíquica del niño: las malas películas refuerzan las tendencias negativas en los que están especialmente mal educados; mientras que los que poseen una buena formación se reafirman en su carácter a través de la proyección de películas recomendables. El cine, en palabras de este autor, ha de utilizarse “como medio de educación y entretenimiento, dentro de unos límites razonables” (1960: 144-145).

A partir de la década de los treinta, el gran potencial que ofrecía el cine despertó el interés de los principales países que comenzaron a centrar su atención en las producciones específicas para niños y niñas. Durante esos años, se realizaron **las primeras películas pensadas para el público infantil**. Algunas de esas proyecciones comenzaron a introducirse en las escuelas y fueron empleadas como complemento educativo en el aula.

En un breve repaso histórico nos encontramos el caso de Bélgica, que reivindica ser el primer país que produjo una película para un público no adulto. Desde el año 1930, los rusos se encargaron de la realización de largometrajes íntegros y seriales para niños, con claras intenciones políticas en sus contenidos. Antes y durante la Segunda Guerra Mundial, los alemanes realizaron algunos filmes de unos diez minutos de duración, sobre cuentos germanos aterradores, para ser empleados en las escuelas. También Estados Unidos se sumó a esta iniciativa, produciendo diversos materiales dirigidos a los menores y sus familiares. Después de la guerra, contamos con algunas experiencias aisladas en Holanda, Suecia y Alemania (Iturralde Rúa, 1984: 74-75).

Paulatinamente, el poder del cine para el pequeño público fue tomando más importancia en los círculos sociales y comenzó a proponerse la implantación de los *cineclubes infantiles*. Según Storck (1951:120), su creación obedecía a una doble necesidad: dar a los niños programas adecuados a su edad y condición (en sustitución a los programas corrientes) y contribuir a la solución del problema que supone el ocio de los más pequeños. A modo de ejemplo, recogemos el siguiente dato histórico publicado por los *Teatros Granada*, en Gran Bretaña, en el año 1927 (Iturralde Rúa, 1984: 75):

A padres y maestros. Sabemos que a ustedes les disgusta la idea de que sus chicos vayan a ver películas *para adultos*, por lo cual hemos decidido ofrecer programas especiales para los niños, que comenzarán los sábados por la

mañana. Pueden estar seguros de que exhibiremos a sus chicos películas limpias, sanas, que no les harán otra cosa más que darles bienestar.

La potencialidad del cine como medio de expresión y comunicación favoreció que las administraciones públicas comenzaran a estudiar sus posibilidades como instrumento pedagógico. A partir de ese momento, se formaron comisiones de estudio y se inició la recomendación de su uso en las escuelas. En la actualidad ese interés por introducir el cine en el aula todavía sigue vigente. Son muchos los educadores, pedagogos, psicólogos y demás especialistas que abogan por su introducción en los centros educativos como complemento a los conocimientos curriculares. Pretenden rentabilizar el cine e introducirlo en la escuela para que cumpla la función didáctica que defienden muchos autores (Reia-Baptista, 1995; Instituto Pedagógico, 2003; Martínez-Salanova, 2002, 1998: 27-36; Pereira Domínguez, 2005; Ambrós & Breu, 2007; Galiano, 2007; etc.).

Ante el despliegue de los medios de comunicación y sus nuevas formas de entretenimiento, los agentes tradicionales como la familia o la escuela que intervienen en el proceso de socialización de los menores deberán saber adaptarse a esta nueva realidad. Quizá no seamos del todo conscientes de que nos encontramos en *el mundo de las posibilidades* pero ello no significa que cada una de esas opciones y oportunidades que encontramos sean igual de válidas. Los niños de las nuevas generaciones nacen y se desarrollan en entornos muy diferentes con respecto a los menores de otras épocas. Se trata de un hecho que no debemos pasar de largo sino que merece toda nuestra atención y el empeño de intentar conseguir la mejor educación y formación posible de los más pequeños.

Recogemos la reflexión que esboza S. R. Covey en su libro de *El líder interior*, en relación con la “generación más prometedora de la historia”:

Los jóvenes de hoy, nuestros hijos [...] se encuentran en la *cumbre de todas las épocas*. Pero también se hallan en la encrucijada de dos importantes caminos. Uno es el amplio y transitado camino que conduce a la mediocridad de la mente y el carácter y, en consecuencia, al declive social. El otro es un camino en pendiente, más estrecho y “menos trillado” que permite acceder a infinidad de posibilidades humanas y que, por tanto, constituye la esperanza del mundo. Si se les muestra el camino, todos los niños son capaces de seguir esta segunda senda (2009: 17).

Ante tal inspiradora tarea, ¿a quién corresponde iniciarla? ¿Quién será el responsable de enseñar el camino que han de seguir los más pequeños para alcanzar una correcta educación? Cualquier esfuerzo por conseguir un proceso de socialización adecuado constituye la mejor inversión de futuro que se puede realizar en las generaciones presentes y venideras. Pese a las contradicciones constantes por parte de los nuevos modelos sociales que parecen que imperan en nuestra era (la llamada “generación NI-NI”, el aumento de la violencia en las aulas, la crisis de valores de los jóvenes de la que tanto se habla...), existen también un gran interés en ofrecer una educación de calidad a los menores, ya que ellos representan el futuro de la sociedad. En la actualidad, podemos ver a los menores desde la perspectiva positiva y constructivista o la derrotista de considerar a los jóvenes como problema y no como oportunidad (Covey, 2009; Buckingham, 2002).

Afirma Vela Navarro-Rubio que a pesar de que vivimos tiempos difíciles (2009), debemos saber aprovechar cada oportunidad que nos brinda la situación concreta que vivimos:

Las crisis no son necesariamente situaciones negativas: suponen un proceso de cambio, necesario y conveniente en muchos casos [...] cambian los modelos de ocio, cambian los sistemas educativos, cambian los contextos económicos y los entornos socioculturales pero siempre se ha mantenido la preocupación por una juventud a la que se observa con recelo.

Pero en nuestra mano está también poder valorar el enorme potencial que encierran los jóvenes y las “grandes posibilidades que ofrece contar con una juventud sana, comprometida y competente”, y por esa razón Vela Navarro-Rubio (2009) alude a la necesidad de que todos los agentes implicados en la educación y formación de nuestras generaciones futuras puedan “guiar correctamente a la juventud a un futuro del que ellos son los verdaderos responsables”.

Una vez explicado este marco introductorio, creemos que una buena manera de incidir en la correcta formación de los menores es detenernos en aquellos “lugares” que más reclaman su atención y donde invierten gran parte de su tiempo: los medios de comunicación. Para ello, en nuestra investigación nos centramos en unos materiales audiovisuales determinados como son las películas de animación de Pixar, para analizar los contenidos que transmiten y estudiar su capacidad como instrumentos de socialización. Partimos de la experiencia anterior de haber trabajado con profundidad algunos de los largometrajes de animación digital más taquilleros de la mano de Walt Disney y Pixar así como otros de DreamWorks y los estudios PDI (Porto, 2008b, 2008c; Porto & Linares, 2008a) para introducirnos en el tipo de modelos sociales que proponen estos modernos relatos. Precisamente, tomamos como referencia este estudio de campo anterior y nos detenemos ahora en una tipología de contenidos concreta: en las situaciones emocionalmente fuertes que se producen en estos cuentos audiovisuales y su presencia durante el desarrollo de la trama. Es decir, trataremos de estudiar todas aquellas escenas que estén relacionadas con el *abandono*, la *pérdida*, la *separación*, la *soledad*, el *cambio*, la *muerte*... como conflictos principales que afectan a los personajes que intervienen en las historias de ficción. A menudo, estas películas parten de alguna de estas situaciones trágicas que marcan un punto de inflexión en la vida de los demás personajes y que tienen que saber afrontar para seguir su propio camino. Podría ser el caso de “Buscando a Nemo” (2003), por ejemplo, donde la película arranca a partir de la muerte de *Coral*, la esposa de *Marlin*, dejando huérfano al pequeño *Nemo*, justo antes de salir del huevo. El hecho de perder a su esposa de una manera repentina convierte a *Marlin* en un padre demasiado protector y excesivamente preocupado por todo lo que tenga que ver con su único hijo, hecho que desencadenará que *Nemo* trate de demostrar que puede valerse por sí mismo en cualquier situación. Pongamos algún ejemplo más como “Los Increíbles” (2004) y cómo se desencadena la historia de los superhéroes cuando el desprecio y el abandono que experimenta el pequeño *Buddy* por parte de *Mr. Increíble* logran despertar el lado más malvado de *Síndrome* al hacerse mayor o cuando “Ratatouille” (2007) nos presenta en qué sentido las dificultades de la vida nos pueden ayudar a ver con más claridad nuestros sueños y a luchar por que se hagan realidad, independientemente de lo que otros piensen.

Estos contenidos a los que llamaremos “conflictos emocionales” son, con frecuencia, el hilo conductor de estas historias infantiles. En el caso de analizar aquellas escenas en las que está presente la muerte y sus múltiples apariciones y manifestaciones, todavía resulta más curioso percibir el fuerte contraste que se produce en nuestra sociedad sobre este fenómeno. Quizá, estamos tan familiarizados con el hecho de que la muerte está muy presente en las historias (orales, escritas o audiovisuales) que entretienen a los más pequeños que apenas reparamos en ello, cuando en realidad, en el día a día la muerte es un tema evitado, apartado de los ojos de los más pequeños. Hablemos de cuentos maravillosos, cómics, juegos interactivos, series de televisión, películas, videojuegos, Internet... siempre encontramos la presencia de este hecho o de elementos relacionados directa o indirectamente con la muerte. A lo largo de los siguientes capítulos se enmarcan las principales líneas en las que estos contenidos emocionalmente fuertes transmitidos en las pantallas contribuyen en la comprensión de determinados hechos que nos ocurren en la vida real. Es decir, cómo podríamos llegar a identificarnos con algunos conflictos emocionales que vemos en las pantallas y de qué manera los entienden los más pequeños por las experiencias que ellos hayan podido tener anteriormente.

Por todo lo expuesto, uno de los objetivos de este trabajo es **analizar el papel que cumplen los conflictos emocionales en la animación de Pixar en general, y de manera especial, la presencia de la muerte como conflicto emocional por antonomasia. Además, incidiremos en la manera en que estas situaciones se representan en las películas “Autorizadas para todos los públicos” y cómo son percibidas por los más pequeños. En última instancia, intentaremos incidir en la posible influencia que ejercen este tipo de contenidos en la comprensión de los menores en cuanto a esta clase de escenas en la vida real.**

Nos detenemos ahora en el estado en el que se encuentra nuestro objeto de investigación. Para determinar este estudio de los conflictos emocionales en el cine de Disney y Pixar hemos tenido en cuenta los siguientes puntos importantes:

1. En primer lugar, hemos tomado en consideración algunas de las **conclusiones extraídas a partir de estudios propios, realizados con anterioridad**, en los que se ha abordado en detalle el modo de socialización que proponen las películas de animación a los niños.

Tras el análisis de las ocho películas de animación estrenadas entre 1998 y 2008, de la mano de Disney y los estudios Pixar y DreamWorks con la colaboración de PDI, concluimos que la presencia de los contenidos emocionalmente fuertes está muy presente en estos relatos. Los personajes en este tipo de películas (sean de naturaleza humana o no) se presentan como seres mortales, finitos, incluso ya desde los primeros relatos infantiles transmitidos a través de la tradición oral. La presencia de la muerte y las situaciones trágicas en los cuentos y narraciones ha sido uno de los elementos indispensables en muchas de estas historias fascinantes que atraían la atención de los pequeños, por su fuerza, intensidad y realismo. Al tener en cuenta esta perspectiva relacionada con el dolor y las dificultades propias de la vida en estos cuentos, nos llamó la atención que de la muestra de largometrajes de animación digital seleccionados, “Cars” (2006) constituyó el único ejemplo en el que esta clase de contenidos no tenía una presencia tan acusada como en los demás filmes. En la mayoría de estas historias podríamos decir que la pérdida y la lucha por sobrevivir ante diferentes peligros representan el leitmotiv principal. El carácter cotidiano de estos contenidos emocionales despierta en nosotros la curiosidad por indagar el posible valor formativo de

estas escenas y averiguar cuál es la opinión de los más pequeños sobre estos temas que no se les explican de manera natural pero que conviven con esta realidad a través de las distintas pantallas.

2. Y como queremos trabajar con películas de animación no podemos saltarnos las fuentes clásicas de estos relatos: la literatura infantil. **Estos cuentos maravillosos llevados a la gran pantalla suelen partir de una historia de fantasía que se ha venido transmitiendo desde la oralidad y posteriormente, la literatura clásica.** Estas cuestiones han sido estudiadas por diferentes autores entre los que podemos destacar a Propp (1981) y Bettelheim (1986).

Si hacemos un barrido rápido por algunas de las **narraciones que se han transmitido de generación en generación** observamos múltiples ejemplos<sup>1</sup> sobre la inclusión de escenas relacionadas con los conflictos emocionales en general y la convivencia de los protagonistas de la historia con la pérdida, en particular. En el caso del cuento de *La Bella Durmiente*, la muerte se muestra en varias ocasiones a lo largo de la trama: al inicio del relato, cuando el rey y la reina anhelan concebir un hijo antes de morir, para asegurar su descendencia del trono; con el nacimiento de la criatura, en el momento en el que la hada que no ha sido invitada, impone su deseo de que la recién nacida muera -haciendo hincapié en que este hecho no es una elección nuestra sino que se impone desde el exterior, a través de fuerzas que no podemos controlar-; cuando la anciana hilandera provoca el “sueño eterno” de la princesa; o cuando la muerte se muestra como un estado de animación suspendida, que expresa el deseo de la inmortalidad, a través del despertar de *Bella*. El deseo de una vida después de la muerte es un tema central en la literatura infantil (Heisig, 1976: 65).

En el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos* también tenemos varios ejemplos de la presencia de la muerte encarnada en los personajes de la historia. La malvada madrastra intenta matar a *Blancanieves* en diferentes ocasiones, aunque los enanitos acuden en su ayuda no consiguen evitar la tragedia. Sus amigos no pudieron reanimarla tras el bocado a la manzana envenenada y optan por depositar su cuerpo en un féretro de cristal, hasta que el príncipe la encuentra y será él quien le devolverá a la vida. La madrastra recibe el castigo que se merece y durante la ceremonia nupcial de la pareja, le calzan unas zapatillas de hierro incandescente, obligándola a bailar hasta que desfallece. *Blancanieves* y el príncipe viven felices durante largo tiempo y este desenlace permite que el niño experimente una catarsis de sus sentimientos y se libere de los temores que le produce la muerte (Bettelheim, 1986). Ésta, casi siempre, está representada por personajes malignos, cuya imagen es la de una hada maliciosa como en el caso de *La Bella Durmiente*, una madrastra perversa como en *La Cenicienta*, un lobo feroz como en *Caperucita Roja* o una bruja envidiosa como en *Blancanieves*.

Éste es precisamente el mensaje que los cuentos de hadas transmiten a los niños, de diversas maneras: que la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana, pero

---

<sup>1</sup> En este apartado conviene aclarar que existen múltiples variaciones entre las diferentes versiones de los cuentos maravillosos que han ido apareciendo a lo largo de los años, adaptándose inevitablemente al paso del tiempo y al público al que se dirigían. En el texto, hemos optado por incluir algunos ejemplos de clásicos literarios –las versiones más generalizadas– que han sido comercializados por las grandes industrias del ocio infantil, matizando en ciertas ocasiones la evolución del tiempo en estos relatos en cuanto a la relación y presencia de la muerte en sus contenidos.

si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos alzándose, al fin, victorioso (Bettelheim, 1986: 15).

Y podríamos citar otros muchos ejemplos sobre cuentos infantiles como *Los Tres Cerditos*, *El mago de Oz*, *Hansel y Gretel* o *Las aventuras de Pinocho*, en el cual, en la versión de Collodi (1988) nos relata continuamente la lucha del protagonista por sobrevivir. En este cuento se contienen referencias explícitas a la muerte como es el caso en el que *Pinocho* está enfermo y se resiste a tomarse los medicamentos. En ese instante, aparecen en el cuarto los enterradores y cuatro conejos negros con un ataúd para llevárselo; o cuando regresa a la Casa Blanca de la *Hadita* y se encuentra una lápida en la que pone: “Aquí yace la niña de cabellos de color añil, muerta de dolor al haber sido abandonada por su hermanito Pinocho” (1988: 91).

Sostiene Bettelheim en su *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1986) que estos relatos hablan de todo el mundo, de personas corrientes que puedan identificarse fácilmente con aquello que están leyendo o escuchando. Títulos más clásicos como la “La bella y la bestia”, “Juan sin miedo” o aquellas historias más recientes como “El patito feo”, “El soldadito de plomo” hacen referencia a sus protagonistas como “una chica” o “el hermano más pequeño”, sin determinaciones específicas en muchos casos. En el caso de que se cite algún nombre concreto, se suelen utilizar términos generales o descriptivos (*Caperucita Roja*, por su caperuza; *Cenicienta* porque siempre estaba sucia e polvo y ceniza; etc.). Afirma Bettelheim que, si se le otorga un nombre propio al héroe, como en las historias de *Jack* o en *Hansel y Gretel*, hace que se conviertan en nombres corrientes, aplicables a cualquier niño o niña. Esto se acentúa más al darnos cuenta de que los demás personajes no acostumbran a tener nombre, por ejemplo, los padres de los protagonistas permanecen anónimos. De tal modo que, como afirma este psicólogo y escritor austríaco, al no tener nombre, se facilita la proyección e identificación con los personajes de fantasía (1986: 58).

3. **Si atendemos a las películas de dibujos animados y, especialmente, los modernos largometrajes de Walt Disney y Pixar**, y diferentes estudios y productoras dedicadas a este ámbito del entretenimiento audiovisual, también observamos una presencia de los conflictos emocionales nada desdeñable.

Echamos un rápido vistazo a algunas de las películas infantiles en las que se reproducen diferentes escenas y situaciones relacionadas con el dolor o la pérdida entre los personajes de ficción. Tal vez, una mención especial merecen dos títulos salidos de la factoría Disney en los que la muerte constituye el punto de arranque de la película y se cuestiona su valor didáctico: “*Bambi*” (1942) y “*El Rey León*” (1992). La primera, obra de David Hand rodada en plena II Guerra Mundial, marca un giro hacia un estilo más realista, en relación con sus antecesoras “*Blancanieves y los siete enanitos*” (1937) o “*Pinocho*” (1940). Esta película narra la historia de un pequeño cervatillo, desde el momento de su nacimiento y durante el transcurso de su infancia, en compañía de los animales del bosque. La trama arranca a partir de la muerte de la madre a manos de unos cazadores y las secuencias posteriores nos trasladan varios años después, cuando *Bambi* es un ciervo adulto y se convierte en el “príncipe del bosque”.

Esta historia se basa en la novela de Félix Salten *Bambi, historia de una vida en el bosque*, publicada en 1928. El propio Disney sentía una gran admiración por el libro y en alguna ocasión llegó a declarar que “a través de la observación de la naturaleza y la vida en el bosque el hombre puede aprender mucho sobre sí mismo”, y con esa idea se embarcó en la adaptación al cine, según fuentes electrónicas. La película de “Bambi” (1942) es una de las más polémicas de la historia de Walt Disney. Lo realmente paradójico lo encontramos en que los más críticos con la compañía suelen acusarle de todo lo contrario, de edulcorar la realidad basándose en canciones y *happy ends*. Algunos de los miembros del equipo estaban convencidos de la introducción de este nuevo hecho: “Nunca habíamos hecho nada parecido. Pero es un momento muy importante. No había nada ni nadie que pudiera devolverle la vida. Esto hacía que el resto de la película fuera creíble también”, según Ollie Johnston<sup>2</sup>, uno de los supervisores de la animación.

En el momento de su estreno no fue de los títulos más taquilleros de la productora, pero en la década de los cincuenta, “Bambi” (1942) se convirtió en uno de los títulos más populares de la firma e incluso medio siglo después se estrena la continuación a esa primera parte, “Bambi II: El Gran Príncipe del Bosque” (2006). Algunos educadores y padres reconocen que los pasos del pequeño cervatillo son comparables a los de cualquier niño. Esta película constituye una guía didáctica para cualquier niño, mostrando las propias etapas de la vida, desde que nacemos hasta que nos hacemos adultos: la importancia de la familia, los amigos, el amor, el respeto, la vida...

El impacto de esta película sobre algunos niños que ahora han crecido y son adultos se muestra en los diferentes grupos que existen en Facebook en relación con la muerte de Bambi y cómo ese hecho les “traumatizó” cuando eran niños. Aunque son grupos que no cuentan con muchos seguidores, no deja de ser un dato significativo su mera presencia en esta red social, aunque también es cierto que alguno de ellos, en defensa de la película lleva por título “A mí la muerte de *Bambi* no me produjo ni el más mínimo dolor”.

Otro de los grandes momentos del cine infantil fue el estreno de “El Rey León” (1994). La historia de Simba y la venganza de la muerte de su padre constituye una de las pocas películas de Disney que no es una adaptación de ningún cuento de hadas, aunque obedece a los esquemas tradicionales y típicos de los relatos a los que nos ha venido acostumbrando la compañía (Rivera, 2004). Podríamos considerar a esta producción como una versión del clásico *Hamlet* de Shakespeare, con similar trama -el príncipe que ha de vengar al padre asesinado por traición de su propio hermano, tío del protagonista- pero con desenlaces diferentes. Además, percibimos varios guiños a la tragedia shakesperiana, como en el momento en el que *Scar* sostiene una calavera en su garra -tal y como lo hace el personaje de *Hamlet* en su célebre “to be or not to be”- o cuando aparece el fantasma del padre para mencionar a su hijo lo que ha ocurrido con su muerte.

Las producciones de “El Rey León” (1994) y “Pocahontas” (1995) coincidieron en el tiempo, considerándose la primera un proyecto secundario frente a la que se estrenaría un año después y en la que el equipo profesional de Disney mostró sus preferencias desde el principio. Pero quién les iba a decir que los resultados obtenidos con “El Rey León” (1994), así como la crítica recibida por esta cinta, supondrían beneficios mucho mayores para la compañía que el estreno protagonizado por *Pocahontas* y *John Smith*.

---

<sup>2</sup> Citado en [www.decine21.com](http://www.decine21.com). Recuperado el 03/11/2012.

Damos ahora un paso más allá y **nos adelantamos a las modernas películas de animación** que componen nuestro estudio (también haremos referencia a ejemplos cinematográficos que, aunque no forman parte propiamente de la muestra de este estudio, hemos decidido incluirlos en este capítulo dada su relevancia significativa en el Estado de la Cuestión). Las historias audiovisuales de estos últimos años no han dejado de lado los problemas existenciales, sino todo lo contrario. Tal vez se ha perdido parte de lo macabro y sádico que encontrábamos en los cuentos populares, pero como queda patente a lo largo de estas páginas, los conflictos emocionales, y la muerte por excelencia, cobran gran protagonismo en estas historias animadas.

Como vimos anteriormente, de las 12 películas que constituyen nuestra muestra en la investigación -“Toy Story” (John Lasseter, 1995), “Bichos: una aventura en miniatura” (John Lasseter, 1998), “Toy Story 2” (John Lasseter, 1999), “Monstruos S.A.” (Pete Docter, Lee Unkrich y David Silvermann, 2001), “Buscando a Nemo” (Andrew Stanton y Lee Unkrich, 2003), “Los Increíbles” (Brad Bird, 2004), “Cars” (John Lasseter, 2006), “Ratatouille” (Brad Bird y Jan Pinkava, 2007), “Wall-E” (Andrew Stanton, 2008), “Up” (Bob Peterson y Pete Docter, 2009), “Toy Story 3” (Lee Unkrich, 2010) y “Cars 2” (Brad Lewis y John Lasseter, 2011)-, “Cars” (2006) es el único ejemplo en el que la muerte carece de representación expresa o por alusiones. Especialmente, la entrañable historia de *Carl Fredrickson* en “Up” (2009) llama la atención por la importancia que se le otorga a la pérdida de un ser querido en este largometraje, siendo principio y fin de la película. Nos detendremos en el análisis de cada una de ellas más adelante.

En este recorrido por el repertorio cinematográfico infantil en el que se presenta la muerte como contenido habitual en estos cuentos audiovisuales, no podemos descartar a Tim Burton, uno de los directores de cine más originales de nuestra época. Existen diversos estudios que analizan su trayectoria –iniciada a partir de 1982- y sus obras cinematográficas (Ramiro, [s.f.]; Solaz Frasquet, 2001; Cortina, de la Herrán & Nolla, 2009: 68-75). Hablamos del “poeta de lo extraño en Hollywood”, en su estilo donde destaca la frontera entre lo real y lo fantasmagórico, la representación del mundo onírico, personajes extraños que encuentran en la dicotomía de “la monstruosidad” y “lo normal” una auténtica filosofía de vida... Burton es un especialista en representar lo siniestro, aquello que, debiendo permanecer oculto, se muestra. Sin embargo, él lo representa como un elemento que forma parte de nuestras vidas, de la existencia humana, algo con lo que tenemos que convivir... pero no como una situación terrorífica o necesaria de destruir (Ramiro, [s.f.]). Su filmografía está repleta de representaciones de “lo otro”, de ese otro mundo, esa otra dimensión de la realidad. Podemos ver esta tendencia en “Eduardo Manostijeras” (1990), “Charlie y la fábrica de chocolate” (2005), “Batman” (1989), “Mars Attacks!” (1996), pasando por “Sleepy Hollow” (1999) o “El planeta de los simios” (2001).

En todas las películas de este director encontramos la figura del *outsider*, un personaje solitario e incomprendido, incapaz de adaptarse al mundo que lo rodea y que es sistemáticamente malinterpretado [...] Sus héroes crean su propia realidad en la cual imperan leyes diferentes y es la percepción errónea que tiene la gente que los rodea y sus ideas de lo que es “normal” lo que los etiqueta como *outsider* (Solaz, 2001: 102).

“Pesadilla antes de Navidad” (Henry Selick, 1993), a pesar de no estar dirigida por Tim Burton, es su película más personal ya que tiene todos los ingredientes característicos de su



cine y él mismo se encargó de supervisar todo el rodaje. Ésta es una película de Disney, aunque poco hay en ella de las clásicas películas de la factoría. Por ese motivo, desde la empresa, optaron por incluir en el título el nombre del productor, Tim Burton, para evitar posibles malentendidos, ya que se trata de una película que entusiasma a los niños pero horroriza a los padres.

“La novia cadáver” (2005), codirigida por Tim Burton y Mike Johnson, supone una prolongación espiritual de “Pesadilla antes de Navidad” (1993). Aderezada con números musicales, la trama de esta historia se hila en torno a unos personajes melancólicos y románticos, en el que se percibe un cierto sentido crítico hacia las cintas dulcificadas de los clásicos de Disney. Por ejemplo, los animales que acompañan a los protagonistas de las películas de Walt Disney, en este caso, se “encarnan” en el esqueleto de un perro o de un gusano. El mundo de los muertos, a diferencia de su representación clásica de forma oscura y tenebrosa, aparece con más diversión y color que el de los vivos, desplegando todo ese imaginario fantasmagórico tan propio de Burton.

Este director pretende que los menores superen sus miedos a través de una particular representación de los monstruos y fantasmas más propios de la infancia. Estos seres se transforman en personajes inofensivos y cargados de buenas intenciones, aunque se trata de un recurso bastante explotado en el universo de la ficción en general. Sin ir más lejos, las historias de superhéroes como *Spiderman* -que se convierte en una araña, con la fobia que despierta este insecto-, demuestran que, a través de los poderes del arácnido, el protagonista consigue imponer el bien y proteger a mucha gente. En este sentido, también tenemos múltiples ejemplos en las películas de Walt Disney o DreamWorks Animation. Pensemos en el caso de “Bichos” (1998) o en “HormigaZ” (1998), en las que los personajes son en su mayoría hormigas, y en este caso, tampoco hablamos de insectos agradables para los seres humanos, que siempre nos molestan e incordian en los momentos más inoportunos. También “Monstruos, S.A.” (2001) y “Shrek” (2001) presentan a dos de los seres más odiados por los niños: los monstruos, que salen del armario mientras duermen; y los ogros, que acuden en su busca si se portan mal. El caso de *Remy*, en “Ratatouille” (2007), ilustra perfectamente esta idea ya que ella encarna a una anodina rata que sueña con ser chef de alta cocina. Todos estos peculiares personajes se muestran, a través de la ficción, de una manera cómica, como seres cotidianos, capaces de conseguir sus propósitos y emprender buenas acciones.

No podemos cerrar este repaso por algunos de los ejemplos más relevantes sobre películas y la inclusión de contenidos relacionados con la muerte y lo extramundano sin hablar del cortometraje español “La dama y la muerte”, de Javier Recio, premiado con el Goya al *Mejor Corto de Animación 2009* y nominado para los Oscar en esa misma categoría, convirtiéndose en la primera producción animada española capaz de llegar tan lejos. Esta obra relata la historia de una mujer mayor que vive sola en una granja y acaba de perder a su marido. Para reencontrarse de nuevo con su esposo anhela la llegada de la muerte, pero parece que alcanzar su deseo costará más de lo esperado. Ante la polémica suscitada con su obra, Javier Recio, su director, afirma que “quería reivindicar el derecho que todo ciudadano debería tener a una muerte digna, sin entrar en ningún tipo de polémicas relacionadas con la eutanasia” (Valverde, 2010)

4. Además, consideramos **la bibliografía más representativa que aborda la muerte desde el punto de vista sociológico de varias disciplinas como las ciencias sociales o desde otros campos como la medicina, la literatura, la**

**historia o la antropología, entre otros** (Freud, 1973, 1993; Frankl, 1979; Baudrillard, 1980; Ariès, 1982, 1983, 2000; Thomas, 1983, 1991; Tolstoy, 1984; Elías, 1987; Bazo Royo, 1990; Adeva, 1992: 113-138; Marín Murillo, 1992; Lewis, 1994; de Miguel, 1995: 109-156; Limonero García, 1996: 249-265; Cobo Medina, 1999; Díaz Martínez-Falero, 1999; Chávez, 2000; Urmeneta, 2001; Cartay, 2002: 447-470; Cataldo, 2003; Conde & de Iturrate, 2003: 168-172; Durkheim, 2003, 2006; García-Orellán, 2003: 305-322; Mora García, 2003: 75-83; Sontag, 2003; Pinazo & Bueno, 2004: 22-26; Bazo Rollo & García Sanz, 2005; Colell Brunet, 2005; Abt, 2007; Ferrer García, 2007: 97-134; Aisengart, 2008; Azpeitia, 2008: 113-132; Haindl Ugarte, 2009: 105-126; López Parra, 2009; Maglio-Esteban, 2009; Nomen Martín, 2009; Poveda & Laforet, 2009; Cazenave, 2010; etc.). En concreto, **trabajamos también aquellos autores que vinculan este tipo de contenidos relacionados con la muerte y su relación directa con la infancia, así como la necesidad de educar en este aspecto de la vida** (Aberasturi et al, 1978; Kübler-Ross, 1983, 1996, 1997, 2001; Ariès, 1987; Bettelheim, 1986; Cortina, 2003; Cortina & de la Herrán, 2005: 20-33; Cortina, 2008; Cortina et al, 2009; de la Herrán et al, 2000; Rodríguez Fernández, 2000: 113-118; de la Herrán & Cortina, 2006, 2007; Girardi et al., 2009; Poch Avellán, 2009: 50-57; Ugalde Jáuregui, 2010; etc.)

La amplia bibliografía que existe en torno a la muerte y su aparición en los géneros literarios, el cine, las obras de arte, la cotidianidad... ha destapado nuestro interés sobre este tema. No se trata de un fenómeno reciente el hecho de incluir en los materiales infantiles de entretenimiento, en las películas pensadas para los niños (entiéndase a la animación tal y como se concibe hoy en día, pero también a las cintas clásicas de dibujos, con animación tradicional) contenidos relacionados los conflictos emocionales y el sentido del sufrimiento. Pese a su permanente presencia en estos materiales para niños, el tratamiento de estos temas con los menores no deja de resultar polémico. En la actualidad, nos encontramos ante un modelo de sociedad en el que la muerte constituye un fenómeno eludido sistemáticamente en el ámbito público. Es curioso porque esta percepción se detecta en el ambiente, en las conversaciones de la calle, en los comentarios de la gente... aunque realmente, no resulta sencillo identificar a quienes opinan que estos aspectos de la vida puedan interferir negativamente en el desarrollo de los niños. Es un hecho que está ahí, latente, al que se le confiere importancia pero de un modo más bien interior, interno.

Sin embargo, nos encontramos ante una constante contradicción ya que a la vez que se oculta en la esfera social la presencia de la pérdida a través de los medios de comunicación se hace un hueco mayor entre nuestros hogares. Silenciamos la muerte a nuestros hijos para que no entorpezca su proceso de maduración cuando, en realidad, están conviviendo continuamente con ella a través de las películas, la televisión o los cuentos de hadas. P. Ariès (1982, 1983, 2000) también alude a esta ocultación vergonzante de la muerte en nuestras vidas como una de las características más destacables de nuestro mundo occidental del siglo XX, relegando su presencia únicamente al plano íntimo del individuo.

La muerte no se enseña en la familia, tampoco en los colegios ni en las universidades, tampoco se investiga, apenas se publica en España sobre el tema. La Sociología se ha dedicado masivamente a la vida, al estudio de la sociedad, al crecimiento y progreso de las civilizaciones, pero no a la muerte ni a la desaparición de la población (citado en de Miguel, 1995: 111-113). Pese a que el tema de la muerte es una realidad como muy pocas podemos afirmar, en nuestro país, no existe una Sociología de la Muerte como tal o aquello que

podríamos llamar el proceso de morir. Afirma este autor que “hay un conocimiento consciente o reprimido de la mortalidad, pero muy poca investigación social. Es como si los sociólogos fuesen los primeros defensores del tabú de la muerte” (1995: 112).

A raíz de todo lo expuesto hasta el momento, **hemos considerado importante señalar el desarrollo de diversas cuestiones relevantes que vinculan, por un lado, el potencial de los medios de comunicación como agentes socializadores y sus posibles efectos, sobre todo en los niños; mientras que por otro, vinculado a lo anterior, retomamos algunos ejemplos del tratamiento mediático de determinados contenidos relacionados con los conflictos emocionales y su comprensión por parte de los menores.** Sin agotar todo el posible recorrido bibliográfico o el marco teórico que nos sitúa en este contexto de investigación, estas líneas pretenden servir de radiografía del estado de la cuestión que rodea al campo en el que pretendemos profundizar.

El reto que se plantea resulta ambicioso y a la vez necesario, dada la escasez de estudios ante la cual nos encontramos y que justifican la puesta en marcha de nuestro trabajo. Después del amplio camino realizado sobre las investigaciones en materia de infancia y comunicación, consideramos que apenas existen estudios sobre la cuestión que esta tesis doctoral plantea. Fruto de esa recopilación exhaustiva por las principales líneas de trabajo y estudios publicados por parte de los equipos investigadores consolidados que configuran los distintos grupos científicos en España –y muchos de ellos con relevancia internacional-, se encuentra nuestro artículo, en colaboración con Ortiz Sobrino & Ruiz San Román, titulado: “Aportaciones de las universidades españolas a la investigación sobre menores y medios de comunicación” (2013: 49-64).

Para introducirnos en el valor formativo y socializador de los conflictos emocionales que se incluyen en los materiales infantiles desarrollamos un detallado análisis de contenido de los largometrajes de Disney y Pixar y además trabajamos con menores entre 5 y 11 años mediante grupos de discusión. Es decir, por un lado, nos acercaremos cuantitativamente a la realidad de esta clase de situaciones transmitidas en estas películas; y, por otro, analizaremos las percepciones y principales representaciones de los conflictos emocionales que mantienen nuestros niños a partir de estos contenidos, empleando esta técnica cualitativa de investigación.

## **4. EL CINE DE ANIMACIÓN EN DISNEY Y PIXAR**

## 4.1

# Origen e historia del cine de animación

### 4.1.1 Definición y técnicas de animación

El llamado cine de animación surge cuando, en vez de fotogramas, comenzaron a proyectarse dibujos a gran velocidad capaces de generar en el espectador la sensación de movimiento. “Animación” proviene del término griego *anemos* (viento o aliento) pero también del latino *animus* (lo que da ánimo, vida). Cuando utilizamos la palabra “animación” nos estamos refiriendo a imágenes en movimiento a las que infundamos vida. Las técnicas de animación se basan en la filmación paso a paso, moviendo el objeto o realizando infinidad de pequeños cambios que consiguen que el resultado final sea un todo continuado (Pereira Domínguez, 2005: 36-37).

Según el Diccionario de la Real Academia y si tomamos el significado que se recoge en la quinta acepción (referido al ámbito cinematográfico) el término “animación” alude a lo siguiente: “en las películas de dibujos animados, procedimiento de diseñar los movimientos de los personajes o de los objetos y elementos”. Como punto de partida puede servir, aunque no se trata de una definición completa puesto que la animación no se reduce al diseño de los movimientos sino que va más allá.

Si queremos explicar más ampliamente el término necesitamos acudir a especialistas en la materia que puedan aportar sus distintas nociones sobre la animación. Si tomamos en consideración la opinión de Vivar Zurita (1988), quien investigó la imagen animada mediante el análisis de contenido y de la forma del dibujo animado, entiende el concepto como un conjunto de técnicas que determinan qué seres u objetos animados adquieren movimiento ilusorio en la pantalla. Pero otra de las dificultades a la que se enfrenta el término también implica su clasificación como técnica propia o en cuanto a género cinematográfico. El dibujante, animador y realizador Antonio Navarro determina que “la animación no es un género, es una técnica. La expresión a la que se puede llegar con una película de animación es tan amplia que abarca todos los géneros” (citado en Martínez Barnuevo, 2008: 53). Los filmes de animación se realizan con una determinada técnica, pero reúnen una gran variedad formal, estilística y argumental.

Esta relación no parece estar muy clara: por un lado se encuentran los que defienden la animación como género y sostienen que hay diferentes procedimientos para su desarrollo y aquellos que afirman que se trata de una técnica, ya que no se hacen películas de un género determinado sino mediante un procedimiento concreto. Parece claro que nos encontramos ante una cuestión que no está exenta de controversia, aunque también es cierto que parece que gana posiciones el discurso que concibe a la animación como técnica, especialmente desde el propio ámbito de los creadores. Veamos el siguiente punto de vista de Brad Bird, director de “Los Increíbles” (2004) o “Ratatouille” (2007), sobre este punto:

La animación es una forma de arte y puede tratar de cualquier género. Puede ser una película de terror, de vaqueros o un cuento de hadas. Pero hay una cosa que no es. Así que, la próxima vez oiga ‘¿qué tal es trabajar en el género de la animación?’ le soltaré un puñetazo al que me lo pregunte<sup>3</sup>.

De un modo tan ilustrativo manifiesta este director su opinión sobre esta confusión tan frecuente. Tal vez no haga falta ponerse tan serio, pero sí que para desarrollar este trabajo nos hemos sentido identificados con esta categoría de la animación como un modo de hacer dentro de los distintos géneros cinematográficos. Por otro lado, consideramos importante también aclarar que este tipo de películas se denomina popularmente “cine de dibujos animados” o “cine para niños”, pero como dice Moscardó Guillén, ambas acepciones son erróneas (1997: 9). El concepto de animación abarca diversas técnicas de las que el dibujo animado sólo constituye una. Todo el cine de dibujos animados es de animación, pero no a la inversa. Este procedimiento es uno de los que más se han trabajado y comercializado durante el siglo XX, ya sea en forma de cortometrajes, largometrajes o series de televisión, como “Los Simpson” o “Padre de Familia”, entre otros, que gozan de una gran acogida entre todos los públicos.

Las técnicas utilizadas son muy variadas. A continuación, se recogen algunos de los procedimientos más comunes (Taylor, 2000; Pereira Domínguez, 2005; Martínez Barnuevo, 2008: 58-62), simplemente a modo de ejemplo para que sirva también como marco previo de nuestro objeto de estudio: las modernas películas de animación digital.

- ➔ **Dibujo animado.** Consiste en realizar sobre el papel las distintas fases del movimiento para luego pasarlas a acetatos, colorearlas y filmarlas (García, 1995). Normalmente se plasman primero las posiciones clave del movimiento (las iniciales y finales) y luego se determinan las posturas intermedias. En la actualidad, se crea la animación, se pasa al ordenador y el resto de fases se llevan a cabo digitalmente.
- ➔ **Stop motion.** Se trata de recrear el movimiento a través de sus diferentes fases estáticas. Normalmente, se refiere a la animación hecha con plastilina, arcilla y muñecos. Trabajar con plastilina resulta complicado debido a la ductilidad del material, ya que su modelado es fácilmente modificable por los agentes del escenario de grabación (calor, polvo...) aunque ya existen modernas técnicas que intentan combatir estas carencias (Pereira Domínguez, 2005: 41). En esta técnica, a diferencia del dibujo animado, no existen posiciones extremas e intermedias, sino

---

<sup>3</sup> Comentarios del director y uno de los productores de la película de “Los Increíbles” (2004) -Brad Bird y John Walker, respectivamente- recogidos en el DVD original.

que se sabe dónde se comienza pero se desconoce totalmente dónde puede terminar. La animación se realiza en continuidad y se filma con la cámara paso a paso, fotograma a fotograma, hasta que finaliza todo el movimiento. El problema del *stop motion* es que resulta muy complicado efectuar correcciones a posteriori.

- ➔ **Animación digital en 2D.** Esta técnica permite trabajar directamente en el ordenador, evitando la realización previa de los dibujos en papel para luego escanearlos.
- ➔ **3D Digital o CGI (*computer generated images*).** El procedimiento es muy parecido al de los dibujos animados aunque en vez de lápiz y papel, la animación tridimensional se realiza mediante el ordenador. El artista es quien lleva a cabo el movimiento, plano a plano, al igual que en la técnica manual. A partir de los noventa, debido al auge de la animación digital, asistimos al renacimiento de la industria. Desde entonces, era más frecuente recurrir a la informática para obtener los mismos resultados o incluso superiores que la animación tradicional en mucho menos tiempo y con costes más bajos (Moscardó, 1997: 10).

Sin embargo, en una globalidad de opiniones se llega a la conclusión de que el ordenador, evidentemente, ofrece una calidad asombrosa respecto del resto de procedimiento. Con todo, el lápiz y papel siguen siendo insustituibles a la hora de crear imágenes y sentimientos (Yébenes, 2002: 41).

- ➔ **Captura de movimiento.** Es una variante de la animación en 3D. El movimiento se captura mediante un sistema de sensores conectado al cuerpo de un actor (ya no es el animador el que crea el movimiento). Cada uno de los sensores realizará un desplazamiento en un espacio tridimensional y es ese movimiento el que se registra en la máquina y se aplica posteriormente al personaje. Este procedimiento se llevó a cabo en *Gollum*, de “El Señor de los Anillos” (Peter Jackson, 2001) o en “Polar Express” (Robert Zameckis, 2004), donde el actor Tom Hanks interpreta a varios de los personajes.
- ➔ **Animación con rotoscopio.** Se trata más bien de un sistema que se utiliza en ocasiones para el dibujo animado, de modo parecido a la captura de movimiento en 3D. El movimiento se rueda a tiempo real y luego se proyecta sobre una superficie de cristal, sobre el que se coloca un papel y se calca cada uno de los *frames* del movimiento. El resultado es el dibujo animado.
- ➔ **Recortables.** Esta técnica es también conocida como *collage* o *cut out* (Tietjens, 1979: 35ss). En vez de dibujar los objetos o personajes se recortan y se animan posteriormente. En general, las piernas, los brazos o la cabeza son partes móviles. La animación se realiza directamente bajo la cámara, moviendo las figuras con unas tenacillas para no estropear el papel. Las posibilidades de esta técnica son más limitadas que las del dibujo animado.
- ➔ **Animación con arena.** Para esta técnica se necesita: un cristal traslúcido blanco en posición horizontal, unos focos o luces por debajo de éste y una cámara cenital. Se utiliza una arena blanca muy fina que se esparce sobre el cristal. Cuanta más arena,

mayor densidad, por lo que la luz no pasará a través de ella y en la filmación se verá negro. Por tanto, la ausencia de arena se verá blanco y, en medio, las diferentes densidades irán dando los tonos intermedios. La arena se manipula con las manos o con objetos punzantes creando formas. El movimiento se crea como en el *stop motion*.

- ➔ **Pixilación.** Es la animación de personas como si de muñecos se tratase. Se coloca una cámara fija delante del sujeto inmóvil y se fotografían los pasos del movimiento. En vez de rodar 24 fotogramas por segundo -creando la sensación de rodar a tiempo real- se hace a 12 fotogramas. Con esta técnica se consigue que las personas realicen extraños movimientos (flotar, deslizarse sin mover los pies, aparecer y desaparecer de la escena, etc.).
- ➔ **Animación directa sobre película.** Se trata de raspar o pintar con algún utensilio directamente sobre la superficie del celuloide. Se manipula la película directamente, cuadro a cuadro, sin cámaras. El inconveniente principal es que al trabajar con fotogramas éstos tienen una superficie muy reducida.

Además de las técnicas expuestas anteriormente existen otras que también han encontrado una amplia proyección creativa e industrial. Los creativos coinciden en que los verdaderos retos se encuentran en conceder movilidad a nuevos materiales como el trapo, el fieltro, la gomaespuma, diferentes elementos vegetales, siluetas... lo que ratifica el marcado carácter experimental de la animación, sobre todo en los cortometrajes.

#### 4.1.2 Los inicios de la animación y la imagen digital

Nacido cronológicamente a finales del siglo XIX, se ha llegado a decir que el Paleolítico superior fue el precursor del cinematógrafo. Las pinturas rupestres podrían ser consideradas las primeras imágenes en movimiento, mediante la plasticidad de la acción. Incluso se habla de Platón como otro posible precursor con su Mito de la Caverna narrado en el libro VII de *La República* (Caparrós Lera, 2002: 10). Sin embargo, parece que existe un cierto acuerdo en considerar que la base científica del cine está en las leyes de la *estroboscopia*<sup>4</sup> y la prehistoria fílmica (Vivar, 1988; Benet, 2004; Herrera, 2005; etc.).

Parece que ese deseo por *dar vida* a las imágenes estáticas e inertes siempre ha estado presente. Pese a esta inquietud que nos acompaña desde la Antigüedad, hubo que esperar hasta el siglo XIX, en pleno auge de la segunda oleada de grandes inventos, para que el interés por la ciencia y la tecnología volviese a renacer. Es aquí cuando encontramos los parientes lejanos del cinematógrafo y sus antecedentes más directos, que ahora abordamos en un somero repaso por la historia (Ambrós & Breu, 2007: 50ss).

Si hablamos de los orígenes del cine de animación como tal, y siguiendo a la autora Carmen Pereira (2005: 52ss), en primer lugar, nos encontramos con el “taumatropo”, creado en 1825 por el doctor inglés John A. Paris. Este aparato -apoyado en las leyes de la óptica- consistía en un disco con dos lados decorados con sendas imágenes. En cada extremo de

---

<sup>4</sup> La *estroboscopia* alude a la persistencia de las imágenes en la retina. Cuando una imagen luminosa llega al ojo, éste es capaz de conservar la impresión hasta una décima de segundo después de que desaparezca. Este fenómeno fue desarrollado desde la Antigüedad, por Lucrecio en el libro IV *De Rerum Natura*.



su eje horizontal colgaban unos hilos que hacían que el disco girase, de manera que, las dos imágenes complementarias provocaban la sensación de fusionarse formando una figura nueva a partir de éstas. Un poco más adelante, 1832, el científico belga Joseph Antoine Plateau, creó el juguete óptico llamado “phenakistiscopio”, que significó el punto de partida para los posteriores artilugios precursores del cinematógrafo. Este aparato consistía en un pivote y un disco de cartón, en cuyo borde estaba dibujada una serie de imágenes que descomponían el movimiento de un objeto.

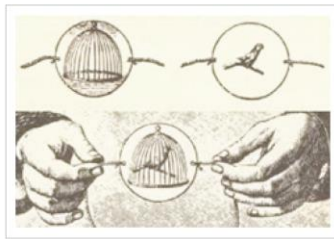
En 1834, William George Horner, inventó el “zootropo”, uno de los instrumentos ópticos de física recreativa que se convirtió en un juguete de marcado carácter popular (Vivar Zurita, 1988: 65ss). Constituyó uno de los antecedentes directos de lo que conocemos como cine hoy en día y, sin embargo, no se llegó a comercializar hasta 1860. Su funcionamiento estaba basado en una franja de dibujos que rodeaban a un tambor giratorio y que producían la sensación de estar “animados” al mirarlos a través del movimiento continuo del tambor.

El inicio de la animación en cuanto a las proyecciones de dibujos se remonta a 1892, fecha en la que Émile Reynaud presenta el *théâtre optique* con un gran éxito. Este visionario fue capaz de conjugar el espectáculo con el drama, en una época en que la animación era poco más que un truco óptico para demostrar teorías científicas y entretener a los niños. Su creación fue el “praxinoscopio”, basado en el “zootropo”, que utilizaba espejos situados en el centro del tambor para proyectar las imágenes en una pantalla colocada en un pequeño escenario. La audiencia se recreaba ante las sencillas historias de amor y comedia durante los casi quince minutos de representación. Reynaud fue quien emprendió la tarea de perfeccionar los procedimientos existentes para obtener recomposición del movimiento. El reconocimiento de sus esfuerzos fue tal que se acabó fijando la fecha del estreno de las *phantomimes lumineuses* (proyectadas por él mismo en el *théâtre optique*) en el año 1882 como el nacimiento del cine de dibujos animados. Reynaud continuaría en los años siguientes introduciendo mejoras en sus aparatos y técnicas. Años después, las aportaciones de Méliès, Stuart Blackton, Cohl y Segundo Chomón, entre otros, fueron relevantes en mundo de la animación que ya se había iniciado anteriormente (Pereira Domínguez, 2005: 53-54). Con el descubrimiento de Nicéphore Niepce de la fotografía y, posteriormente la cronofotografía, se llevan a cabo avances importantes en cuanto al desarrollo y perfeccionamiento del cinematógrafo.

Vivar Zurita (1988: 70ss) recoge en sus estudios cómo esa efervescencia de progresos tecnológicos que reconstruyen la síntesis del movimiento continúa durante todo el siglo XIX. Hacia finales de siglo, Edison en Norteamérica y los Lumière en Europa dan inicio a lo que hoy conocemos como cine. Según Morin (1975: 17), fue en la Francia artesana donde hubo un mayor número de hallazgos de carácter cinematográfico: 129 patentes en 1896, en comparación con las 50 que constan en Inglaterra.

En la siguiente imagen podemos observar algunos de estos aparatos antecesores del cine tal y como lo conocemos hoy en día:

**Imagen 1.**  
Principales aparatos precursores del cine



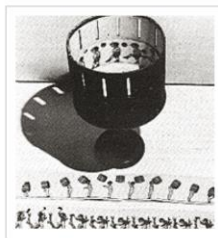
**Taumatopo**



**Estroboscopia**



**Fenakistoscopia**



**Zoótropo**



**Praxinoscopio**



**Teatro Óptico**



Fuente: <http://ipmejiamaz.wordpress.com/tag/taumatopo/>

Por otro lado y tras lo expuesto hasta el momento, Pereira Domínguez (2005: 51-52) también alude a las tiras cómicas de las revistas y periódicos como antecedentes inmediatos del cine de animación. Los personajes de esas viñetas cobraron vida y fueron dotados de sentimientos y movimientos hasta hacerse muy populares entre la sociedad norteamericana. El salto cualitativo era notable: las tiras cómicas se enriquecían y permitían mayores posibilidades a los dibujantes. Si seguimos avanzando, vemos cómo la historieta fue la madre del dibujo animado. También aquí, muchos de sus dibujantes iniciaron sus carreras profesionales en el campo del cómic y encontraron en revistas y publicaciones periódicas el soporte ideal para presentar sus trabajos.

A continuación, retomamos una de las reflexiones de Walt Disney sobre la capacidad de crear y eliminar personajes según nos dicte nuestra imaginación:

El mundo de los dibujos animados es el de nuestra imaginación, es aquel en el cual el sol, la luna, las estrellas y todas las cosas vivientes obedecen a nuestras órdenes. Captamos un pequeño personaje con la imaginación y, si se pone reacio, lo suprimimos con un indiferente golpe de goma (citado en Yébenes, 2002: 145).

Los primeros grafismos a ordenador realizados a finales de los cincuenta constituyen los precursores de la actual animación digital. Desde los primeros experimentos en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) y el *Jet Propulsion Laboratory* (JPL) de la NASA hasta las películas animadas que se estrenan en nuestros días, la imagen generada por ordenador ha sufrido innumerables transformaciones (Gámez Fuentes, 2007: 14ss).

En los setenta, el gobierno estadounidense concedió importantes ayudas para la aplicación de esta animación pionera, desarrollada con fines investigadores sobre aplicaciones comerciales y militares (en simuladores de vuelo o el diseño asistido por ordenador). Sin embargo, algunos científicos y técnicos empezaron a contemplar sus gráficos en términos estéticos, y no sólo funcionales (Darley, 2002: 31). En la década posterior, los avances conseguidos hasta el momento comenzaron a aplicarse al cine, la televisión y la publicidad. Los logros obtenidos en cuanto a la introducción del ordenador supusieron una gran revolución: permitía la creación de mejores imágenes en menos tiempo y rentabilizando los costes de producción. Concretamente, en el ámbito del cine, entre las compañías más destacadas en el desarrollo de la animación digitalizada sobresalen: Pixar, Disney, Industrial Light&Magic, Pacific Data Images y DreamWorks SKG, entre otras.

#### 4.1.3 La animación en Estados Unidos, Japón, Europa y España

Con la llegada del cine sonoro, se consolida la supremacía del cine de animación estadounidense. Las películas norteamericanas copaban los mercados nacionales dejando poco margen de maniobra al resto de producciones. Se trataba de una competencia desleal a todos los niveles: económicamente, casi resultaban gratis porque venían amortizadas desde su lugar de origen; y cuanto a los aspectos técnicos, poseían las últimas novedades incluidas en el cinematógrafo, primero el sonido y luego el color. Esto provocó que las demás películas fuesen pobres y muy poco rentables (De la Rosa, 1995: 23).

Por otro lado, la arrolladora personalidad de Walt Disney transformó por completo el panorama de la animación, reportándole importantes recursos económicos que favorecieron su expansión (Grover, 1992). Un film de dibujos animados dejó de ser obra de un dibujante aislado para ser el resultado de equipos especializados. Estos nuevos profesionales se encargaban de los diseños escenográficos, los efectos especiales, los guiones y composiciones, el tintado, el coloreado o el rodaje, concebidos como procesos independientes (Bendazi, 2003; Marsé, 2004).

La trayectoria de la compañía Walt Disney no ha estado exenta de críticas con respecto al estilo y al mensaje de sus películas como iremos viendo, sobre todo durante los primeros años de andadura pero, sin embargo, es incuestionable su relevancia en el cine de la animación. A partir de 1928, fecha en la que funda su productora Disney Productions, este dibujante fue capaz de crear un imperio que mantendría durante décadas su hegemonía absoluta, respaldada por toda clase de premios internacionales (Smoodin, 1994).

En 1929, Walt Disney estrenó “Steamboat Willie”, donde aparece por primera vez *Mickey Mouse*, el ratón que le reportará gran parte de su fama. Posteriormente, se lanza con largometrajes como “Los Tres Cerditos” (1933), “Blancanieves y los siete enanitos” (1937), “Pinocho” (1940), “La Cenicienta” (1950), “Peter Pan” (1953); “El libro de la selva” (1967), entre muchos otros. Disney constituye un modelo exitoso de la concepción de las industrias de la conciencia como ejemplo integral de comunicación y entretenimiento (Sánchez Noriega, 1997: 203). A lo largo de esa década de los treinta, los hermanos Dave y Max Fleischer se convirtieron en el principal competidor de Disney en el mundo de la animación y en los comienzos del sonoro. Del estudio de los Fleischer vieron la luz personajes como *Beety Boop*, *Koko*, *Popeye* o *Superman* que supusieron una grave amenaza contra *Mickey Mouse* y *Donald*. En 1939, se atrevieron con el largometraje “Los viajes de Gulliver” pero la magia del imperio Disney consiguió eclipsarles con un inmenso ejercicio de marketing (De la Rosa, 1995: 33).

En cuanto al resto de productoras norteamericanas, algunas de ellas intentaban imitarle para avanzar sobre seguro, pero no consiguieron alcanzar grandes éxitos, como fue el caso de la Universal o la Warner (Pereira Domínguez, 2005: 56-57). Ésta última, llevó a cabo la creación de personajes tan conocidos como *Bugs Bunny*, *Coyote*, *Tom y Jerry*, *Correcaminos* o *Pato Lucas*, que gozaron de una gran acogida entre el público infantil.

La era de la digitalización hace que el camino de la animación tome derroteros inesperados para seguir avanzando e innovando en un terreno falto de experimentación. En 1994, aparece DreamWorks SKG, plantándole cara a Disney y la magia que encandiló a padres y a hijos durante generaciones (Von Riedemann, 2008). La presencia de DreamWorks se fue consolidando con películas como “El Príncipe de Egipto” (1998), “HormigaZ” (1998), “La Ruta hacia el Dorado” (2000), la saga “Shrek” (2001, 2004, 2007 y 2010), “Madagascar” (2005) o “Kung Fu Panda” (2008, 2011 y una tercera parte prevista para 2015). En 1996, la compañía adquirió parte de PDI para intentar competir de forma directa con Pixar / Disney en el mundo de la animación digital, aunque como vemos en la actualidad, no resulta fácil superar la calidad técnica y artística de los creativos de Pixar Studios, que vuelven a sorprendernos en cada nuevo estreno.

En la animación digital también hay que comentar las producciones de la Century Fox, con su gran éxito alcanzado con la saga “Ice Age” (2002, 2006, 2009 y 2012), con sus cuatro entregas hasta el momento y una quinta parte que saldrá a la luz en 2014. Desde la primera película, las sofisticadas técnicas empleadas y el tratamiento de las imágenes digitales en 3D se perfeccionan notablemente en las demás (Weishar, 2002).

En cuanto a la animación estadounidense, un lugar relevante ocupan las creaciones de Tim Burton como “Pesadilla antes de Navidad” (1993) que anuncia un estilo propio, según apunta Solaz Frassetto en su estudio sobre este largometraje (2001). La original película “La novia cadáver” (2005) y sus espectaculares escenarios sobre lo tenebroso y lúgubre de la muerte adaptado a todo un universo infantil con personajes moribundos logra un análisis fílmico muy interesante de esta obra burtoniana (Cortina et al., 2009). Entre los últimos estrenos de animación, nos encontramos “Frankenweenie” (2012), un remake del cortometraje que lleva el mismo nombre y que emplea la técnica del *stop motion*.

Fuera de las fronteras de Estados Unidos existen otros países que han desarrollado diferentes técnicas y estilos propios en la animación (Bendazzi, 2003). Por ejemplo, Japón constituye una alternativa que cuenta con un tejido industrial muy extenso que produce cientos de largometrajes y series de animación que copan las pantallas en Occidente. Además, se ha convertido en la principal industria proveedora de animación infantil con su estética *manga* (Gámez Fuentes, 2007: 13). Tras el título “La princesa Mononoke” (2000), el proyecto que emprendió Hayao Miyazaki con “El viaje de Chihiro”, cuyo estreno en España en 2001, supuso un antes y un después, alcanzando unas cifras récord en taquilla. En total, este título logró una recaudación mundial de 274.925.095 dólares, según el *Box Office Mojo*. Además, en su recorrido por Europa, a la película se le otorgó el mejor reconocimiento crítico obtenido jamás, con su Oso de Oro en el Festival Internacional de Cine de Berlín en el año 2002, convirtiéndose en la primera productora de dibujos animados en conseguirlo (Zapater et al., 2003: 109).

Entre otros de sus títulos que también han sido estrenados en España se encuentran “El castillo ambulante” (2006), “Ponyo en el acantilado” (2009) o “Mi vecino Totoro” (2009). Para el 2013 está pendiente el estreno de su nueva creación titulada “El viento se levanta” y también Isao Takahata, uno de sus colaboradores, presentará la película de animación que

lleva por nombre “La historia de la Princesa Kaguya”. En el 2013, respaldados por el estudio Ghibli, estos dos gigantes de la animación darán a conocer al mismo tiempo sus nuevos trabajos. En el año 1988 ocurrió una situación similar al coincidir el estreno en Japón de sendas obras en ese mismo año: por un lado, “Mi vecino Totoro” (H. Miyazaki) y “La tumba de las luciérnagas” (I. Takahata).

Las producciones japonesas tampoco se escapan de la crítica y la ideología conformista y conservadora que promueven, según algunos autores (Galiano, 2007). La resolución de conflictos suele estar casi siempre vinculada al uso de la fuerza bruta. Incluso es frecuente el empleo de poderes, más o menos ocultos, que se sitúan por encima del razonamiento y la búsqueda de consensos dialogados para llegar a conciliaciones pacíficas de los problemas.

Fuera de las fronteras de Estados Unidos y al margen de Japón, en Europa también contamos con nobles aportaciones. La autora Carmen Pereira (2005) cita algunas de las más relevantes como son el ruso Iván Ivanov-Ivano, los dibujantes belgas de los estudios de Belvisión (responsables de los filmes dedicados a personajes como *Tintín* y *Astérix*), el alemán Lotte Reiniger o el checo Jirí Trnka. Éstas serían algunas de las figuras más importantes en este terreno.

En España, durante la última década se han producido más de 30 largometrajes de animación, según los datos que aporta Martínez Barnuevo en su estudio (2008: 10). A esto habría que añadir que desde 1945 (fecha en la que se estrena el primer largometraje de animación “Garbancito de la Mancha”, dirigida por Arturo Moreno) y hasta 1997 obtenemos una cifra similar. El problema parecía estar en que, hace unos años se producía más que nunca pero pasa desapercibido igual que siempre. Además, según Manzarena (1992), posiblemente la animación en España era la gran desconocida y la mayoría del público que llenaba las salas con los estrenos traídos de otros países no era consciente del gran potencial de la animación en nuestro país.

Sin embargo, no sería justo centrarse en esta filosofía que dominó durante muchos años pero que ya no se corresponde con la realidad de nuestros días.

La animación española es en la actualidad uno de los sectores audiovisuales con mayor proyección internacional, con mejores estimaciones de crecimiento para los próximos años y altos ratios de exportación. La misma desarrolla y posiciona en el mercado mundial contenidos de una calidad excepcional, gracias al uso de ideas y conceptos globales que le permite cosechar éxitos en los cinco continentes.

Con estas palabras comienza el *Libro Blanco del Sector de la Animación en España 2012* (Diboos, 2012), informe realizado por Rooter, consultora especializada en contenidos digitales y TIC, y promovido por la Federación de Asociaciones Productoras de Animación en España. Tras el vacío documental que se había quedado desde el año 2003, cuando la FAPAE publicó el último informe sobre animación en nuestro país, se presenta casi diez años después este *Libro Blanco*. Por parte del reconocimiento de las demás compañías dedicadas a este sector audiovisual se han producido importantes avances y la valoración de nuestra animación va en claro aumento. Los propios creativos de estudios como Pixar reconocen la gran calidad de los animadores de nuestro país y en sus equipos de profesionales cuentan también con los españoles como pieza clave. Afirma Brad Bird que

en sus películas “cuando algo es muy difícil hay que dárselo a los españoles<sup>5</sup>”, por su gran capacidad para crear efectos físicos extraordinarios.

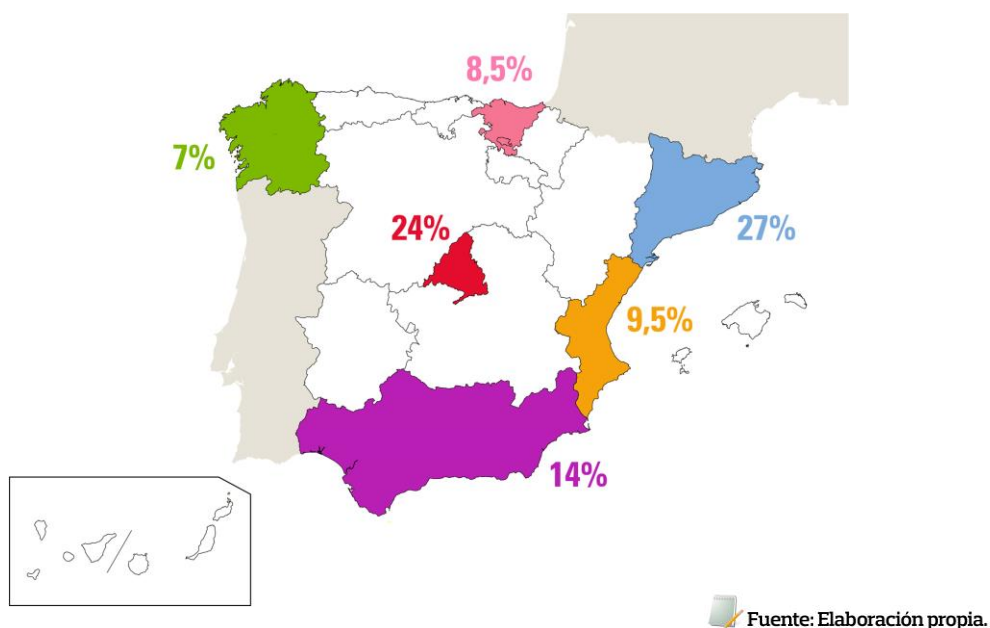
A lo largo de estos años, la animación en España ha innovado en sus productos, procesos organizativos y comerciales, y ha reorientado la visión de negocio y explotación de la propiedad intelectual que genera. Según este estudio, los ingresos anuales del sector se triplicaron en la última década y se confía en que esa tendencia continúe en el futuro. Múltiples producciones de animación españolas han sido vendidas en más de 170 países y premiadas con diferentes galardones en todo el mundo, contribuyendo así a la construcción de la Marca España en la animación (Diboos, 2012: 11-12).

Según este *Libro Blanco*, si elaboramos un breve recorrido sobre los contenidos de animación en general, sin centrarnos en los largometrajes únicamente (para mayor detalle, consultar el *Libro Blanco* completo<sup>6</sup>), obtenemos los siguientes datos. En el ámbito nacional, las series de animación representan en torno al 17% del total de contenidos, y por cadenas autonómicas casi un 83%, representando un 15% los contenidos de origen español. Por otro lado, entre los quince programas más vistos por los niños de entre 4 y 12 años en los canales generalistas, el 80% de los mismos fueron de animación, porcentaje que disminuye hasta el 60% si se habla de canales infantiles, puesto que estos emiten una programación dirigida a este público que abarca otro tipo de contenidos (2012: 24).

Sin detenernos demasiado porque no se trata de elaborar un marco exhaustivo sobre la producción española de animación en su conjunto, nos fijamos en el siguiente mapa, distribuido por Comunidades Autónomas correspondiente al 2011 (2012: 16)

### Imagen 2.

Distribución geográfica de compañías de animación en España (2011).



<sup>5</sup> Comentarios del director de la película de “Los Increíbles” (2004) recogidos en el DVD original.

<sup>6</sup> <http://www.diboos.com/wp-content/uploads/2013/01/LBA12.pdf>

Si abordamos la recaudación en taquilla de las producciones españolas obtenemos unas cifras nada desdeñables, según este Informe sobre el Sector de la Animación en España. Entre las películas de mayor éxito internacional encontramos “Planet 51” (2009) y “Las aventuras de Tadeo Jones” (2012). La primera alcanzó una recaudación superior a los 80 millones de euros en todo el mundo, según el *Box Office Mojo*. Estos datos sitúan a la animación española muy cerca de los índices obtenidos con algunos de los éxitos mundiales con películas como “Los Otros” (2001) o “Ágora” (2009), dirigidas por Amenábar, o la obra de Almodóvar, “Volver” (2006). “Las aventuras de Tadeo Jones” (2012), a finales del año 2012 superaba los 17 millones de euros de recaudación, según un ranking publicado por el *Box Office Mojo*, en *El Economista.es*. Estas cifras son similares a las alcanzadas por los grandes estrenos internacionales en España durante ese año 2012 como la película de Pixar y Disney “Brave” (unos 12 millones de euros); “Madagascar 3: De marcha por Europa” (algo más de 12 millones de euros 2012), de DreamWorks; o “Ice Age 4: La formación de los continentes”, que alcanzó casi 15 millones de euros.

## 4.2

# Walt Disney y su colaboración con Pixar

### 4.2.1 Historia de la compañía Disney

“My greatest reward is that I have been able to  
build this wonderful organization”,  
Walt Disney<sup>7</sup>.

*Érase una vez...* Walter Elías Disney (1901-1966) que, lejos de ser norteamericano, y según cuenta la leyenda, sus padres eran de Almería, aunque este dato nunca pudo ser comprobado. El rumor de que tal vez no era de Estados Unidos, sino hijo legítimo de José Guirao (hombre casado con otra mujer) e Isabel Zamora que dio a luz en Mojácar y emigró a América con el pequeño para darlo en adopción a los Disney lo persiguió y torturó toda la vida (Vallvey, 2005).

Sin embargo, la mayor parte de la bibliografía al respecto sitúa los comienzos de Walt Disney en Chicago, en el seno de una familia humilde en la que creció. Desde muy pequeño mostró buenas aptitudes para el dibujo y las artes (Disney Miller, 1961; Finch, 1973; Thomas & Johnston, 1981; Vrielynck, 1981; Smoodin, 1994; De la Rosa, 1995; Sánchez Noriega, 1997; Solaz Frasset, 2001; Giroux, 2001; etc.).

Era un inquieto y ambicioso muchacho que llegó a Los Ángeles a principios de los años veinte y estaba dispuesto a comerse el mundo... y vaya si se lo comió (Fonte, 2004). Hoy en día, hablar de animación y no nombrar el imperio creado por este personaje es prácticamente imposible. Podemos posicionarnos a favor o en contra, alabarlo o denostarlo pero de lo que no cabe duda es que es un punto de referencia imprescindible para hablar de cine de animación, especialmente enmarcado en un universo de fantasía creado pensando en el público infantil.

Walt Disney estudió Bellas Artes para intentar encauzar esa pasión por el dibujo, pero parece ser que sus dotes de artista eran más bien escasas. Tal vez la fama no parece acompañar esta afirmación pero es aquí cuando aparece su amigo y su empleado Ub

---

<sup>7</sup> Citado en Thomas & Johnston (1981). *Disney Animation: The illusion of life*. New York: Abbeville Press Publishers, p.141.



Iwerks, quien participó en los primeros éxitos cosechados por la compañía. Fue Iwerks quien puso voz y le dio la forma definitiva al famoso ratón *Mickey Mouse*, rehaciendo los primeros bocetos de su jefe. Al contrario de lo que podría parecer, Walt Disney tampoco fue el autor del *Pato Donald* o *Pluto*, ni de muchos de sus famosos personajes. Sin embargo, era Disney el que los dotaba de personalidad y quien los animaba a su imagen y semejanza. Como él decía “sus personajes reflejaban su propio carácter y condición humana” (Thomas & Johnston, 1981: 315).

La mayoría de los dibujantes que trabajaban para él coincidían en cuanto a la complicada forma de ser y la personalidad compleja que reunía el visionario de la Disney. Pese a esto, todos sus subordinados reconocían su gran talento y sensibilidad para la realización de las películas de animación (Bendazzi, 2003: 61-67; Marsé, 2004: 10-11). Walt era el engranaje idóneo para que todo funcionase como una máquina perfecta, estimulando a sus empleados e incorporando las innovaciones en cada momento: el sonido en los años veinte; en la década posterior, el cambio al technicolor, o la incorporación de las cámaras multiplanos.

Otro de los personajes importantes en su vida fue Roy Disney, el hermano que se convirtió en su gran punto de referencia. Desde siempre le ofreció su protección y amparo, además de ser su principal apoyo para la toma de cualquier decisión importante. En 1925 la compañía que fundaron los dos hermanos juntos cambia de nombre y pasa de llamarse Disney Brother's Studios a ser Walt Disney Studio. Tres años después, se estrena “Steamboat Willie” (1928), la primera película sonora de la Walt Disney. Ub Iwerks decide independizarse de la compañía en 1931 y comenzar su carrera en solitario. A diferencia de su ex jefe, su estilo era duro, brusco y en cierto modo feísta con lo que se encontraba en las antípodas de la manera de trabajar que poseía la Disney. El personaje principal de Iwerks fue la rana *Flik*, personaje reunía las cualidades perfectas de lo que para Walt sería “políticamente incorrecto” (De la Rosa, 1995: 31).

En un breve repaso por los primeros estrenos de Disney comenzamos con el lanzamiento de “Blancanieves y los siete enanitos” (1937), largometraje que fue sucedido por otros títulos cuyo éxito fue incuestionable como “Pinocho” (1940), “Fantasía” (1940), “Dumbo” (1941), “Bambi” (1942), “La Cenicienta” (1950), “Alicia en el país de las maravillas” (1951), “Peter Pan” (1953), “La dama y el vagabundo” (1955), “La Bella Durmiente” (1959), “101 dálmatas” (1961), entre otros. En la mayoría de estos estrenos el materialismo, la opulencia, la visión estática de la sociedad de la época y los valores superfluos eran una constante. Sin embargo, autores como Grover (1992) sostienen que uno de los argumentos más trabajados por la factoría es que el dinero, el lujo o la belleza no dan la felicidad.

La vida de Walt Disney se consumía entre el tabaco, la bebida y los somníferos, hasta que el cáncer de pulmón le ganó la batalla. Muchos lo recuerdan como el “insomne irredento”, quizás porque no dejaba de pensar, como él mismo confesó en alguna ocasión, que “resultaba patético que le recuerden a uno por haber creado un ratón” (Vallvey, 2005). En 1966, cuando fallece, todos piensan que su imperio se vendría abajo. Sin embargo su legado hizo que su equipo fuese capaz de seguir adelante y obtener nuevos reconocimientos (Vrielynck, 1981). Un año después de su muerte, la compañía presenta “El libro de la selva” (1967), con una acogida aceptable. En la década posterior se lanzan los siguientes trabajos: “Los Aristogatos” (1970), “Robin Hood” (1973) y “Los Rescatadores” (1977).

El cine de animación vivió sus momentos más críticos a finales de los ochenta. Se vivió una época tan mala que incluso la Disney, se cuestionó cerrar su sección animada. Si esto

llegase a suceder probablemente hubiese supuesto la dura supervivencia de la animación, ya que la factoría era la más potente en ese ámbito en el que operaba. Por tanto, era necesaria una renovación urgente que llegó con David Geffen (Pereira Domínguez, 2005: 58). La clave del éxito de la compañía, más que en la creación de nuevas historias, residía en las adaptaciones de los cuentos clásicos y las leyendas populares (Sánchez Noriega, 1997: 207). A finales de esta década, Geffen se recolocó en el punto de mira y consiguió atraer nuevamente la atención de su público infantil con “La Sirenita” (1989), la película que significó el resurgir de la empresa y revitalizó el cine de animación. En 1991, se estrena “La Bella y la Bestia”, con la que consiguió por primera vez que un largometraje de animación fuese nominado al Oscar a la *Mejor Película*. En 1992, aparece “Aladino y la lámpara maravillosa” y dos años después, “El Rey León” (1994), que alcanzó uno de los primeros puestos en el ranking de las películas más taquilleras de la historia del cine, con una recaudación mundial de más de 951 millones de dólares, según *Box Office Mojo*.

Sin embargo, en 1994 David Geffen deja la compañía y se une a otro proyecto emergente en esos momentos. Jeffrey Katzenberg y Steven Spielberg se embarcan en la creación de una nueva compañía que pretendía competir contra el monopolio ejercido por Disney, de tal modo que Geffen deja su antigua empresa y se alía con ellos. Así nace DreamWorks SKG. La nueva “Fábrica de los Sueños”, seguida por las iniciales de sus propios fundadores: “S” de Spielberg, “K” de Katzenberg y “G” de Geffen (Fernández, 2001). A pesar de la pérdida de Geffen, Disney dio a luz nuevos éxitos entre los que se incluyen “Hércules” (1997), “Mulán” (1998) y “Tarzán” (1999). En 1998, se producen las segundas partes de algunos de los clásicos como “Pocahontas 2: Un viaje a un nuevo mundo” (1998) o “El Rey León 2: El tesoro de Simba” (1998), con su tercera parte seis años después. A principios del siglo XXI encontramos otros títulos conocidos: “Fantasía 2000” (2000), “Dinosaurio” (2000), “El emperador y sus locuras” (2001), “Atlantis el Imperio perdido” (2001), “102 dálmatas” (2001), “Lilo y Stitch” (2002), “Chicken Little” (2005) o “Bolt” (2008), además de las abundantes versiones de los largometrajes tradicionales.

En 2009, la compañía presenta “Tiana y el Sapo”, recuperando la técnica del dibujo a mano que convirtió a Disney en mundialmente conocida (McLean, 2009: 28-30). *Maddy* encarna a la princesa de color protagonista de la historia que vive en el barrio francés de Nueva Orleans, donde goza de una situación de opulencia distinta a la de sus semejantes. El hecho de ambientarla en la ciudad devastada por el Katrina conlleva una doble finalidad: homenajear a los damnificados y, además, se gana las simpatías de los afroamericanos, sector bastante asiduo a la gran pantalla. Un año después llega a España esta nueva película en la que llama especialmente la atención la presencia de una princesa de color, de raza afroamericana, la primera en el amplio mercado mundial de la compañía. En 1992, aparece *Jasmine*, la novia de *Aladdin*, que procedía de Oriente Medio y con la que se introdujo un componente atractivo inusual en la compañía. Más tarde, fue el turno de *Pocahontas* (Moscardó, 1997). Un paso adelante fue presentar a *Mulán*, la princesa guerrera del Lejano Oriente, que se revelaba contra el sistema establecido. Con la incorporación de *Maddy* a su repertorio de princesas de diferentes etnias, seguimos avanzando, aunque con ciertas reticencias y siempre bajo el influjo de la sociedad norteamericana.

Finalizamos este epígrafe citando algunos títulos que ven la luz a partir de 2011. En ese mismo año se estrena “Enredados”, el cuento animado de *Rapunzel* como protagonista de la historia que hace las delicias de las niñas más pequeñas por su larga melena rubia de 21 metros. A finales del 2012, nos presentan “Rompe Ralph”, un pobre personaje llamado *Ralph* que ocupa el rol de villano en un videojuego pero se plantea ser bueno y ganarse el cariño de las personas que le rodean.

#### 4.2.2 Disney como modelo de “industria cultural”

El término “industria cultural” ha sido objeto de análisis durante las últimas décadas del siglo XX, en las cuales sus defensores y detractores se pronunciaban con respecto a las continuas redefiniciones del concepto. Sin embargo, durante esos años llegó a ser de utilización común en la investigación, en la práctica y política de la cultura contemporánea, para designar su ineludible base material y, en concreto, su fuerte proceso de industrialización (Bustamante & Zallo, 1988: 11). Sin entrar en los posibles matices del concepto, los autores que comenzaron hablando de la “industria cultural” fueron los primeros en reconocer el profundo cambio que se estaba llevando en la producción y el lugar que ocupaba la cultura en la sociedad de aquella época. En esta transformación podemos establecer dos factores clave: por un lado, la expansión de la cultura de masas y, por otro, la aplicación de los principios del trabajo a la producción cultural.

En este sentido, recogemos las siguientes palabras de Zallo (1988: 26):

La industria cultural es el conjunto de ramas, segmentos y actividades auxiliares industriales productoras y distribuidoras de mercancías con contenidos simbólicos, concebidas por un trabajo creativo, organizadas por un capital que se valoriza y destinadas finalmente a los mercados de consumo, con una función de reproducción ideológica y social.

Según lo expuesto anteriormente, podríamos considerar a la empresa Disney como prototipo de “industria cultural” (Sánchez Noriega, 1997: 204-207):

1. En primer lugar, el efecto que provocan en los potenciales consumidores cada uno de los nuevos productos comerciales / culturales que se lanzan al mercado. Estas novedades se imponen creando moda y además, generan una especie de obligación ante la necesidad de conocer y consumir esos nuevos productos o servicios.
2. La difusión mundial de esos bienes o materiales se lleva a cabo de manera global a través de los múltiples canales de comunicación con los que cuenta la compañía: televisión, radio, Internet, publicidad, cine...
3. La estrategia de comercialización de Walt Disney está pensada para que la vida útil de cada uno de sus productos se prolongue lo máximo posible.

Por ejemplo, en el caso de las películas infantiles: primero se estrenan en el cine, luego se distribuyen en DVD (y en los diferentes formatos disponibles para los niños) hasta que finalmente se proyectan en la pequeña pantalla. Lejos de lo que podría parecer ante la reiteración de la marca, supone un valor añadido para sus productos que les reportan una alta rentabilidad económica. Además, al margen de la gran pantalla, algunos de estos títulos infantiles como “La Bella y la Bestia” (1991), “Blancanieves y los siete enanitos” (1937) o “Bambi” (1940) son capaces de vender millones de vídeos en un año en nuestro país, siendo estos productos Disney líderes en este sector en el mercado español.

4. La compañía goza de un sello, una marca original inigualable que dota de “autenticidad” fetichizada a cualquier producto que salga de las manos de la

factoría. Resulta muy difícil desbancar el protagonismo que consiguen los personajes creados por Disney y, de este modo, se van eliminando posibles competidores en el mercado.

Los argumentos pertenecientes a la tradición oral son de dominio público y, por tanto, cualquier empresa tiene la capacidad de adaptar esas historias. Sin embargo, la operación de lanzamiento y distribución de cada una de las películas Walt Disney Pictures y sus versiones dulcificadas llegan a dotar a esos cuentos maravillosos de una autenticidad que sólo ellos pueden otorgarles. Ellos proponen los verdaderos personajes, pareciendo los demás imitaciones sin valor. Como ejemplo ilustrativo, el oso *Winnie the Pooh*, en primer lugar, y *Mickey Mouse*, en segundo, fueron los dos personajes más rentables para la compañía durante el 2003. El afamado ratón de la *Disney* alcanzó en ese mismo año unas ventas anuales por valor de unos 4.500 millones de euros durante el año 2003 (Noain, 2003).

Otro caso concreto sería el caso del sello *princesas* de Disney. En el libro *Cinderella Ate My Daughter* (Orenstein, 2011) se cuenta cómo surge esta idea de las princesas como marca específica de la compañía. Al parecer, Andy Mooney, ejecutivo de la empresa, acude en el 2000 al espectáculo de “Disney on Ice” y se encuentra rodeado de niñas con trajes de princesa hechos de forma casera. En ese momento vislumbró su nicho de mercado y, a partir de ahí surge la idea de la marca “princesa” de Disney. A lo largo de estos últimos años han salido al mercado más de 26.000 artículos con este sello y, tan solo en el año 2009 se generó un volumen de ventas alrededor de los cuatro billones de dólares.

5. Cuentan con una *clientela fiel* en cuanto a la explotación de los dibujos animados de Disney para niños.

Las producciones europeas intentan competir con el imperio Disney pero todavía están a medio camino y les falta una exportación significativa. España está tomando fuerza pero todavía queda mucho por recorrer. Japón, como hemos comentado anteriormente, tiene una gran industria y propone una animación muy estereotipada y mucho más barata pero tampoco logra cuotas de mercado tan significativas, salvo pequeñas excepciones. Por ejemplo, “Shin Chan” es una serie de dibujos con una gran acogida pero que genera una constante polémica por su retrato políticamente incorrecto del mundo infantil.

6. La permanente novedad de los productos Walt Disney de dibujos animados que burla la tasa de obsolescencia ya que siempre se dirige al mismo *target* pero en diferentes generaciones.

La renovación constante del público infantil hace que los reestrenos sucesivos sean recibidos siempre como novedades. De esta manera, la compañía encuentra la ocasión idónea en cada período de vacaciones escolares para el lanzamiento masivo de un título Disney desconocido para las nuevas generaciones, aunque se trate de películas realizadas hace varias décadas. Además, la propia atemporalidad del cuento infantil ya desde el principio cuando introducimos un “*Érase una vez...*” nos anuncia que lo que sigue está fuera de toda actualidad y realismo (Alazraki et al., 2001: 10). La ubicación de las historias en espacios no contemporáneos, irreales, con componentes mágicos y con dibujos que se basan en un diseño independiente de la estética del momento, facilita estos reestrenos. Por ejemplo, en el 50 aniversario de la película “Blancanieves y los siete enanitos” fue proyectada en 4.000 cines de 60 países en todo el mundo. Por el contrario, muchas

películas con actores reales producidas por Disney han sufrido el desgaste propio de cualquier obra cultural.

7. En consonancia con lo anterior, está el hecho de que el público infantil consume los dibujos animados o las películas de animación repetidamente, sin cansarse de lo ya conocido. Cuanto más reconozca a los personajes o la trama de la acción, más disfrutará de lo que ve.

La mayoría de los adultos preferimos el componente nuevo en el cine, nos resulta más atrayente el visionado de una película a la que nos enfrentamos por primera vez que los filmes repetidos. A diferencia de los mayores, los niños se recrean en las historias ya conocidas y disfrutan más de un cuento infantil cuando se lo saben de memoria, lo que podría influir en los índices de compra y venta de estas cintas especialmente pensadas para niños, aunque consumidas por todos los públicos.

8. La universalidad de las historias que no es otra que la permanencia del cuento infantil con sus funciones (Propp, 1981), en las que los personajes tienen unos cometidos muy concretos dentro de cada una de las historias. Disney resulta, en este sentido, un artesano de la industria de masas con una gran capacidad para adaptar los cuentos y leyendas tradicionales.

Por último, no podemos olvidarnos del importante papel que juega en este imperio la implantación de los parques temáticos: también aquí, Walt Disney fue el pionero (Vallvey, 2005). Parece ser que a este gran creativo se le ocurrió la idea de Disney World cuando un buen día acompañó a su nieta al tiovivo. Mientras la niña daba vueltas, él la esperaba comiendo cacahuetes y se le ocurrió que debería haber un lugar donde padres e hijos pudieran divertirse juntos... Cuando terminó la vuelta, la idea ya había nacido (Virilio, 1988: 77-78), pero habría que esperar a 1967 cuando en realidad comenzó la construcción de este parque en Los Ángeles, pocos meses antes de la muerte del dibujante. En este gigantesco parque, la reconstrucción histórica y la imagería infantil cobraron cuerpo con minucioso detalle. Las atracciones eran impresionantes y no tardaron mucho en convertirse en un importante foco turístico. Dado el éxito, en 1971 abrió sus puertas Disney World, en Orlando, Florida, y más recientemente, se creó Euro Disney, en las proximidades de París. Según la edición de abril de 2007 de la revista *Park World*, este parque en Florida fue visitado por 16.640.000 de visitantes.

#### **4.2.3 Un matrimonio por conveniencia: Disney y Pixar**

En esa revisión por la historia de la compañía Disney, hemos pasado por alto de manera consciente la importante aparición de Pixar en el panorama de la animación de la factoría. En el año 1991 ambas compañías deciden aunar esfuerzos y comienzan a trabajar juntas. En primer lugar, en su acuerdo de colaboración llama la atención la disparidad en cuanto a la filosofía empresarial que siguen ambas: mientras que Disney apuesta por lo seguro, lo tradicional, y pretende rentabilizar al máximo los beneficios, la incorporación de Pixar introduce el componente de riesgo ante la apuesta por la innovación y la renovación en el panorama de la animación con sus creaciones.

Este punto es en el que nos vamos a centrar en nuestra investigación. Se trata de profundizar en la animación que lleva a cabo Disney / Pixar y la creación de sus historias y personajes. Sin embargo, para llegar hasta aquí ha sido necesario realizar un somero repaso a la historia de los orígenes de la compañía fundada por Walt Disney para entender mejor el proceso de redefinición constante de la industria. A partir de ahora, explicaremos, de manera muy breve, los inicios de Pixar y las películas llevadas a cabo conjuntamente con Disney hasta la actualidad así como algunos de los próximos estrenos de la compañía.

Para hablar de Pixar Animation Studios nos remontamos a 1979, cuando se fundó como The Graphics Group, una división de Lucasfilm. Poco tiempo después, se separó del grupo para iniciar un camino en solitario y adentrarse en la experimentación en la animación a través del ordenador, que marcaría las nuevas tendencias en la era digital. Tras varios años de éxito, en 1986, el grupo fue comprado por Steve Jobs. La venta reflejó el deseo de George Lucas de detener las pérdidas del flujo de liquidez asociadas a los proyectos de investigación anteriores. Ese mismo año, *Pixar* creó el corto “Luxo Jr.”, del cual le quedó *Luxo*, el flexo que simboliza la mascota de la compañía que sustituye la letra “T” de “PIXAR” en la presentación de todas sus creaciones.

En los años ochenta, Pixar aparece como una de las empresas más emblemáticas en cuanto a la producción digital (Pérez-Guerrero, 2013: 17-65). Aunque el contenido de sus filmes no sea muy diferente a las producciones de dibujos animados de Disney, las imágenes distan mucho de lo conocido hasta el momento. Según Andrew Darley, “The Adventures of André and Wally Bee” (1985), “Luxo Jr.” (1986), “Red’s Dream” (1987), “Tin Toy” (1988) o “Knick Knack” (1989) constituyen creaciones que han introducido novedades y efectos asombrosos en el ámbito de la imagen en movimiento (2002: 44).

En 1991, Pixar y Disney comienzan a trabajar juntos mediante un contrato en el que se estipulaba únicamente la realización de dos largometrajes. Según los expertos de la industria, esta unión fue concebida como “un matrimonio por conveniencia”, ya que Disney estaba sumida en una crisis financiera y necesitaba una inyección de aire fresco (además de salir beneficiada económicamente con el acuerdo) y Pixar tenía muchos proyectos pero era muy poco conocida. De esta colaboración, el primer título en ver la luz fue “Toy Story” (1995), dirigida por John Lasseter, antiguo trabajador de la empresa Walt Disney. Resultó ser el primer largometraje de animación integral por ordenador y la primera película digital en recibir un Oscar. El segundo éxito del “matrimonio” vino con el estreno de “Bichos: una aventura en miniatura” (1998). El magnífico resultado conseguido con las primeras películas sentó las bases para que el contrato se prolongara añadiendo nuevos títulos entre *el gigante y la recién llegada* en el mercado de la animación mundial. Según lo establecido, Disney se encargaría de la distribución, del merchandising y del desarrollo de las campañas de marketing. Por su parte, Pixar sería la creadora de las historias y diseños digitales, además de figurar como “realizadora” (no como propietaria). Pixar se había convertido en la gran aliada de Disney ya que consiguió revitalizar su marca y devolverle el prestigio y el monopolio en el universo del entretenimiento infantil, que se encontraba estancado y carente de ideas desde hacía años.

Lo que distingue a Pixar Animation del resto de estudios de animación actuales, según Carlos Baena, animador español que trabaja en el grupo es “el cuidado puesto en las historias, la originalidad de los temas que tratan”, y además –continúa Baena– “los últimos avances tecnológicos en el cine de animación y los efectos especiales aportan más realismo y una mayor integración, ayudando a la historia” (citado en Alarcón, 2008: 28). Sus esfuerzos se centran en el continuo perfeccionamiento de las imágenes realistas, la

sincronización de los labios, el refinamiento en los movimientos de las figuras y la renderización final de las escenas.

Como dice uno de sus propios directivos, John Lasseter, “me gustaría recalcar que Pixar es un estudio conducido y llevado por directores, no por productores ejecutivos [...] es por eso que todas nuestras obras son proyectos muy personales en los que prima la pasión de cada uno” (*Fotogramas*, 2008). Y además, este director de películas como “Toy Story” (1995 y 1999) o “Cars” (2006 y 2011) se pronuncia sobre los que podrían considerarse puntos fuertes de los estudios:

Algo que nos parece importante en Pixar es el hecho de tener partes de humor que surjan de los propios personajes, que no sean pegotes que hayamos incluido simplemente porque en aquel momento toca reír. Siempre me han inspirado las películas de Disney, porque sabían cómo integrar el humor y la emoción, y por eso perduran. Queríamos conseguir un humor que no fuera tópico ni muy contextualizado, porque al siguiente año quizás esas bromas no tendrían gracia y la película se resentiría. Somos muy conscientes del público y por eso tratamos de pensar en las películas en términos más amplios y perdurables.

Los siguientes títulos fueron “Toy Story 2” (1999) y “Monstruos, S.A.” (2001), y volvieron a conquistar los corazones de los espectadores, donde el tratamiento de las imágenes estaba muy perfeccionado. Los 2.320.413 pelos de *Sully* dotaron a la animación en 3D de un realismo espectacular. “Buscando a Nemo” (2003), tampoco se quedó atrás y obtuvo un total de 921.743.261 dólares, según los datos recabados en *Box Office Mojo*. En vista de la buena acogida y los premios conseguidos con las películas, se añaden dos más a la lista: “Los Increíbles” (2004) y “Cars” (2006).

Tras varias revisiones a las cláusulas económicas, en enero de 2006 Disney adquiere Pixar Animation Studios por 7.400 millones de dólares y cede el control de su estudio a los directores creativos de Pixar. La adquisición concluyó meses después, haciendo a Pixar una subsidiaria de Disney. A partir de entonces, nuevamente extienden el contrato de distribución hasta 2007 con “Ratatouille”, que se basa en el pago de honorarios a Disney además de la mención como distribuidores. Mientras, Pixar absorbe los gastos de producción, conserva los derechos (como previsión por si la fusión fallaba, ya que automáticamente al finalizar la compra, los derechos de los personajes pasan a ser propiedad de Disney). A lo largo de los años siguientes se estrenaron nuevos éxitos: “Wall-E” (2008), “Up” (2009), “Toy Story 3” (2010), “Cars 2” (2011), “Brave” (2012) o “Monstruos University” (2013), así como también alguno de los proyectos previstos tuvo que ser cancelado sin dar muchas explicaciones, como fue el caso de la película “Newt”.

En cifras globales, podríamos decir que, tan solo la recaudación en taquilla mundial desde la primera parte de “Toy Story” (1995) y hasta la última entrega de este mismo título “Toy Story 3” (2010) supera los 7.100.000.000 dólares y acumula 16 Oscar de la Academia en reconocimiento de sus obras animadas. Estos méritos hacen que Pixar se haya ganado un puesto de honor entre el público y lo convierten en un estudio de referencia en cuanto a la dirección que toman las nuevas tendencias en la animación digital.

Otro de los valores añadidos que contienen estas películas son los cameos de personajes que introducen en sus producciones. Por citar algunos ejemplos, nos encontramos a Rex, el dinosaurio verde de “Toy Story” (1995) en los créditos oficiales de la película “Monstruos S.A.” (2001); el flexo *Luxo*, protagonista de “Luxo Jr.” (1986), uno de los primeros cortometrajes de la marca aparece en la mesa de *Andy*, el niño protagonista de la producción “Toy Story” (1995), aunque en esta ocasión, de color rojo; y también, *Mike Wazowski* vuelve a aparecer al final de la película “Buscando a Nemo” (2003); así como en la secuencia de esta misma película, en la que aparece un niño en la sala de espera del dentista, el pequeño está leyendo un cómic de *Mr. Incredible*, el padre de familia en “Los Increíbles” (2004). En la película de “Cars” (2006), en las llantas de *Rayo McQueen* se puede leer la palabra “Lightyear”, recordando claramente a *Buzz Lightyear*, de “Toy Story” (1995); al igual que cuando *Flik* aparece en “Bichos” (1998) y grita “hasta el infinito y más allá”, homenajeando a este peculiar personaje del film de los juguetes animados de *Pixar*, o cómo esta entrañable hormiga se cuelga en el final de “Toy Story 2” (1999). En la película de “Bichos” (1998) también contiene una escena en la que aparece la camioneta de Pizza Planet, de “Toy Story” (1995) y también se alude en “Wall-E” a este mismo automóvil. Más recientemente, por ejemplo, el personaje *Lotso* de “Toy Story 3” (2010) también aparece en “Monstruos University” (2013) y en “Up” (2009), al lado de la cama de una niña que justamente está al lado de la ventana de su cuarto cuando *Carl* coge vuelo con su casa rumbo hacia Sudamérica. En esta misma secuencia también se pudo comprobar cómo la pelota con estrellas de “Toy Story” (1995) vuelve a estar presente en un film de los estudios *Pixar*. Por otro lado, en esta gran obra maestra que abrió el Festival de Cannes en la edición de 2009 se observa como la sombra de *Dug*, el perro hablador que se hace amigo de los protagonistas de “Up” (2009) ya había aparecido en “Ratatouille” (2007). Estos guiños sólo constituyen una pequeña muestra del talento, ironía, dobles sentidos e ingenio que encierra el equipo de profesionales que integran los estudios *Pixar*.

### Imagen 3.

Cameos y curiosidades en las películas de Pixar





Para finalizar este apartado retomamos algunas de las ideas que figuran en un reportaje elaborado por *New York Times*, titulado “Disney y Pixar: The Power of Prenup” (Barnes, 2008), lo que se traduciría como el acuerdo prenupcial entre estas dos compañías. En estas líneas se hace mención del gran trabajo que han venido realizando Disney y Pixar en cuanto a la integración de ambos equipos con culturas diferentes. Este resultado “debería servir de ejemplo a otros ejecutivos” que se enfrentan a una situación parecida en sus empresas. Y aunque, como dice Richard Cook, presidente de Walt Disney Studios, “Nada de esto ha sido fácil [...] pero ayuda el hecho de que todo el mundo tiene un gran respeto en lo profesional y en lo personal con los demás”.

Y desde que compra Disney compra Pixar en 2006, este gigante parece que “recupera parte de la frescura y el talento perdido en estos años en los que magnates de la animación despidieron o perdieron a gran parte de sus 2.000 animadores, hasta dejar tan solo unos 700 artistas en sus filas” (Ayuso, 2006). Además, otros golpes de suerte para la compañía como la caída del pacto de Steven Spielberg con la Universal Pictures para distribuir películas de DreamWorks (Bolinches, 2009) o el acuerdo a través del cual Disney se hace dueña de Marvel por unos 4.000 millones de dólares en efectivo y acciones van consolidando todavía más al imperio. Con Marvel, pasan a tener los derechos de los míticos *Iron Man*, *Spider Man*, *Hulk*, *Los Cuatro Fantásticos*, *Capitán América* y otros 5.000 personajes de cómics. Tal vez el impulso definitivo para adquirir la compañía se deba al gran éxito alcanzado en algunos de sus títulos basados en personajes propios de Marvel. Pero las compras no se detienen aquí, ya que a finales del año 2012, Disney anunciaba la compra de Lucasfilm, fundada por George Lucas, por el módico precio de otros más de 4.000 millones de dólares, nuevamente en efectivo y en acciones. Detrás de esta empresa se encuentran sagas como “Star Wars” o “Indiana Jones”. Es más, parece que el imperio del entretenimiento se anima con una nueva trilogía de la famosa saga galáctica “Star Wars”, cuyo estreno está previsto para el año 2015.

#### 4.2.4 El poder del “dibujo animado” en los clásicos

La literatura infantil ha servido desde siempre como base. A través de los cuentos maravillosos, según terminología de Vladimir Propp (1981) como veremos a lo largo de este trabajo, se ha llevado a cabo una forma muy concreta de transmisión de lecciones de vida y promoción de modelos sociales dirigidos a un público menor. En la sociedad contemporánea esos relatos orales se ven sustituidos por una cultura fundamentalmente audiovisual, en la que nos encontramos las series de dibujos y las versiones animadas de los clásicos infantiles. Los niños de hoy en día conviven con los medios digitales y las historias ya casi no se leen sino que son las pantallas las que se encargan de contárselas. En este terrero, Disney ha ejercido un papel protagonista durante generaciones. Sin embargo, cuando profundizamos en los autores y sus posteriores estudios que abordan la prolífica trayectoria de esta empresa encargada de reproducir todo un imaginario de magia y fantasía para los más pequeños nos encontramos una gran variedad de opiniones en cuanto a su aportación al universo infantil. La producción que llevó a cabo Walter Elías Disney ha sido cuestionada por numerosos autores, que han visto en sus creaciones un potencial peligro para el público al que iba dirigido (Dorfmann & Mattelart, 1987; Delgado, 2000; Giroux, 2001; Fonte, 2004; etc.). Sus cuentos maravillosos y su posterior versión audiovisual de los clásicos han sido objeto de muchos artículos e investigaciones hasta nuestros días.

Como se recoge en páginas anteriores, Walter Elías Disney, con un sentido de la narración admirable, logró revolucionar el universo del entretenimiento y ocio infantil. Como

industria cultural, nos centramos ahora en algunas de sus películas de animación en 2D, en las que no pueden pasar desapercibidas algunas de las debilidades que le han acompañado a lo largo de su trayectoria. Sus filmes comenzaron a cobrar popularidad durante la Gran Depresión ya que proponían mundos alternativos y además, resultaban ser una forma barata de evadirse de la realidad en unos tiempos difíciles (Ann Wright, 2006: 15). Los espectadores no tardaron en darse cuenta de la doble lectura que ofrecían los clásicos, ya que para los niños adquirirían un significado y para los padres y madres, el mensaje cobraba un sentido diferente. Durante esa época, y reconocido por el propio Walt Disney, eran muchas las voces que coincidían en ver, por ejemplo, en “Los Tres Cerditos” (1933), cómo el lobo representaba la gran crisis americana y, en el mismo sentido metafórico, el hermano constructor se correspondía con el americano previsor (Delgado, 2000: 40ss). En la misma línea del autor y retomando algunas de sus propias conclusiones, aunque una detenida lectura de “Pinocho” (1940) nos muestra un fondo moralizante, aún más interesante (y con la que estarían de acuerdo algunos psicoanalistas) sería la interpretación del niño de madera como un ser rígido que se convierte en carne y hueso. Esa conversión es posible sólo cuando opta por introducirse en la ballena a buscar a su progenitor y aceptar la muerte simbólica. La rigidez vista así, representa la ausencia de “adultización” que se alcanza con ese primer viaje, una vez superado el engaño de las apariencias (el país de los juegos) y la asfixia de la desesperanza (en el fondo del mar). El niño de madera se hace adulto y entonces alcanza la condición de ser humano.

Otro de los ejemplos que Delgado propone es el caso de “Blancanieves y los siete enanitos” (1937), cuando la bruja malvada le incita a probar la manzana a la protagonista de la historia. Representa una trasgresión como un castigo, donde existe un inductor que vuelve a ser encarnado por un ser diabólico que parece hablar simbólicamente cuando afirma “son los pasteles de manzana los que más deleitan a los hombres” (2000: 44). Su pretensión es destruir a *Blancanieves* para evitar rivalidades sexuales entre ellas.

Entre los autores que denunciaron duramente los mundos edulcorados propuestos por el dibujante Walt Disney encontramos a A. Dorfman & A. Mattelart (1987). Concebido por muchos como un manual de descolonización, su obra *Para leer al Pato Donald* (1987) analiza el contenido ideológico que transmitían las tiras cómicas editadas por la compañía. Este libro reconstruye la ideología imperialista subyacente en las relaciones entre los personajes de Disney. Cuando este texto fue publicado por primera vez en Chile, en el año 1972, causó una gran polémica. La indignación de la derecha se hizo notar enseguida. Para la burguesía, el *Pato Donald* era inatacable, y esta obra ponía en entredicho lo indiscutible: desde el derecho a la propiedad privada de los medios de producción hasta el poder mostrar como pensamiento natural la ideología que justifica el mundo creado a su alrededor. *Donald* es la metáfora del pensamiento burgués; encarna la manifestación simbólica de una cultura que se articula alrededor del oro y que lo vuelve inocente al despegarlo de su función social.

Afirman Dorfman & Mattelart que detrás de la máscara del mito Disney se esconde el mensaje propagandístico del imperialismo cultural, el capitalismo estadounidense y la legitimación del *American way of life*. Según su opinión, estos cómics, más que un entretenimiento infantil, constituyen un manual de instrucciones para los pueblos subdesarrollados sobre cómo han de ser sus relaciones con los centros del capitalismo internacional.

Todo personaje está a un lado u otro de la línea demarcatoria del poder. Los que están abajo, deben ser obedientes, sumisos, disciplinados y aceptar con respeto y humildad los mandatos superiores. En cambio los que están arriba, ejercen la coerción constante: amenazas, represión física y moral, dominio económico (Mattelart & Dorfman, 1987: 29).

Tal vez en España nos sorprendemos ante estos argumentos, sobre todo si recordamos los esfuerzos de *Donald* para no tener que acompañar al *Tío Gilito* en su búsqueda de riquezas a lo largo del planeta. Hay que tener en cuenta que las historietas de *Donald* publicadas en nuestro país se dibujaban en Italia y eran distintas a las que se editaban en América.

Por su parte, Henry Giroux fue otro de los autores muy críticos con esta “institución cultural” (2001: 94). Si *Donald* era la metáfora del pensamiento burgués, *Mickey Mouse* instauró la fama de *Walt Disney* y ha sido el emblema del optimismo estadounidense. Desde que apareció por primera vez el 18 de noviembre de 1928, en su primer cortometraje “Steamboat Willie”, y con más de ochenta años todavía mantiene el reconocimiento como icono infantil. Este personaje llegó a verse como el símbolo de una empresa que ha convertido a la infancia en uno de los segmentos activos de la sociedad consumista. Ha sido adorado y, con la misma pasión, repudiado. Y todo pese a ser sólo un ratón. En el lado de las críticas más severas, de modo anecdótico, recogemos la opinión del reverendo Bill, un activista sociopolítico, que ha llegado a decir que *Mickey Mouse* “es el anticristo” (Noain, 2003).

Las aportaciones de Giroux (2001: 99) hacia la corporación van en esa misma línea de crítica en cuanto al tratamiento que reciben los niños con el universo Disney, en el que se configuran como sujetos y objetos indistintamente. El autor habla de que estos filmes son productos generadores de identidades y “potentes socializadores”. Pese a que se crean como materiales para el entretenimiento infantil nos dicen qué debemos ser y a qué aspirar. En su obra *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia* (2001), analiza el papel que desempeña este *gigante* en cuanto a modelar las identidades individuales. Este autor reclama que las películas de Disney tienen que ser examinadas como un escenario de producción de cultura infantil.

En esta corriente contraria a este tipo de materiales audiovisuales que consumen los más pequeños, también Marcela Croce ofrece su visión en cuanto al cine para menores que se produce en América (Munárriz, 2008). Su trabajo *El cine infantil de Hollywood* (2008) se centra en el período que abre con la Guerra del Golfo y acaba con la invasión de Irak, y analiza 27 películas de Disney (en solitario o en coproducción con Pixar) y DreamWorks, fundamentalmente, producidas entre 1992 y 2007. Esta autora sostiene que la animación - tanto la más tradicional como las modernas películas- ha sido habitualmente un instrumento al servicio de los intereses de la política exterior de Estados Unidos. Por ejemplo, en la película de “Aladino” (1992) está presente un mundo árabe cargado de rasgos negativos, en medio de una geografía desierta y un clima intempestivo o “Mulán” (1998), en la que se traslada la acción a la China imperial, se evitan vínculos con el comunismo y se sitúan los hechos en el marco de la invasión de los hunos (Picón, 2008). Por otro lado, el tema de la oposición civilización / barbarie es una constante en largometrajes como “Pocahontas” (1995) o “Tarzán” (1999). La defensa de la estructura de poder es común a todas las películas que narran y legitiman la evolución de la sociedad: la supervivencia conseguida a través de la audacia individual de “Buscando a Nemo” (2003) o el darwinismo social de “Dinosaurio” (2001) y “Madagascar” (2005).

Son múltiples los casos a los que podemos recurrir, en los que esa doble lectura se lleva a término, o que los mensajes lanzados de manera subliminal a los adultos son evidentes. Además de estos giros que se producen pensando en los adultos, también nos encontramos curiosas inclusiones como en la que aparece en la película de “El Rey León” (1994), en la que entre las nubes aparece una especie de polvillo en movimiento en el cielo en el que se puede leer muy sutilmente la palabra “SEX”. Polémico guiño que han querido incluir los creadores del film que ha sido un motivo de controversia entre el público más adulto, aunque pase desapercibido para los más pequeños.

Por otra parte, no se debe pasar por alto que en las producciones animadas de la factoría la visión misógina y terrorífica de la feminidad que algunos autores trataron. La figura de las madrastras es una clara desviación con respecto al sentido de tradicional de maternidad y a la representación del universo femenino. También existen aquellas mujeres que se caracterizan por estar aliadas con las potencias oscuras y maléficas que encarnan brujas y hechiceras (Mattelart & Dorfmann, 1985: 35). La tiránica madrastra de *Blancanieves* –cuyo diseño se inspiró en el físico de la actriz Gloria Swanson y en los grabados de Arthur Rackman– es ejemplo de ello. Posiblemente, aún sea hoy en día la *bruja-madre* más célebre dentro del repertorio disneyano (Navarro, 2007: 67). Según este autor, las *brujas-madres* actúan siempre como antagonistas de la figura ejemplar del padre, a quien desean destruir y para ello atacan el elemento o la persona máspreciada por la parte paterna. En “La Sirenita” (1989), *Úrsula* despoja a la cándida *Ariel* de su voz, recluyéndola en una sombría gruta plagada de almas en pena, a fin de acabar con el poder del *Rey Tritón*, su progenitor.

Giroux (2001: 94) sostiene que este gigante corporativo se eleva como una institución cultural que protege encarnizadamente su estatus legendario de suministrador de inocencia y virtudes morales. Estos mensajes que parten de las productoras norteamericanas calan en el público infantil, que se encuentra en una etapa de desarrollo, en la que son especialmente vulnerables a los estereotipos. Sin embargo, en este sentido, la profesora Croce matiza a Mattelart y Dorfman, que pretendían evitar que los niños leyera esas tiras cómicas de Disney. Croce no desaconseja que se vean estas películas ya que “el cine infantil de Hollywood existe y es absurdo ignorarlo”, sino que “hay que promover elementos críticos y fomentar espectadores activos” (citado en Picón, 2008).

Cuando hablamos de *Maléfica*, en “La Bella Durmiente” (1959), nos preguntamos si esa poderosa y espléndida dama estaba rodeada de seres sucios, toscos y amantes de lo hediondo porque así lo requerían sus preferencias. Incluso Delgado (2000: 40) deja caer la idea de “ligereza de cascos” con respecto al hada mala del cuento. Este tipo de detalles no suelen despertar la curiosidad en un niño, que ya tiene bastante con no asustarse ante estos aterradores personajes y resulta ser una competencia más propia de un adulto, a partir de un análisis sopesado de los contenidos que transmiten estas historias.

En el momento en el que un niño escucha un relato sobrecogedor sabe que le están contando algo que no es verdad, o que al menos, no responde a algo cotidiano (ya que desde un principio se sitúa en un marco atemporal con un *Érase una vez...*). Y además de la satisfacción que le genera solidarizarse con el perseguido, asustándose con el ogro o alegrándose del retorno al orden y el triunfo, los símbolos le ayudan a organizar su realidad utilizando valores que repercutirán en su formación. Por tanto, no hemos de temer por algunos personajes que produzcan miedo como *Maléfica* o la madrastra de *Blancanieves*, siempre y cuando cada cual tenga su merecido (2000: 168).

Esta clase de reflexiones constituye una parte fundamental del posterior análisis que se recogen en estas páginas: cómo estas películas contribuyen en la comprensión y manera de entender la realidad social a partir de los contenidos de ficción. Entender que si un personaje es malo se le impondrá una sanción o que si alguien en la historia tiene que partir o desaparece para siempre, los demás deben afrontar la situación, como en la vida misma. Estas historias enseñan a los más pequeños a enfrentarse al mundo que les espera a medida que se van haciendo adultos.

Según el modelo psicoanalítico de Bettelheim (1986), observamos cómo los cuentos plantean problemas humanos universales y hacen que el niño comience a conocer de forma intuitiva y apasionante el mundo adulto. El complejo de Edipo de “Blancanieves y los siete enanitos” (1937), la rivalidad entre hermanos en “La Cenicienta” (1950), el temor o misterio sexual en “La Bella y la Bestia” (1991), donde el rey y la reina simbolizan los padres; la flor, el desarrollo sexual; la casa, la seguridad del hogar y los animales, la ayuda y complicidad... (Navarro, 2007: 66). Por otro lado, Delgado (2000: 168) se pregunta cómo habrá satisfacción por el triunfo del orden y la armonía si antes no hubo desolación ante el caos y el peligro. El pequeño lector no advierte la complejidad de los símbolos, debido a su escaso desarrollo cognitivo pero, aun así, éstos pueden cumplir una importante función benéfica e incluso correctora, según el autor. Esta discusión es la que se plantea a lo largo del trabajo empírico en el que entramos en contacto con determinados contenidos relacionados con estas cuestiones y la relación que guarda con la comprensión de los menores con respecto a lo que les rodea y afecta emocionalmente.

Pedro E. Delgado (2000: 66) sostiene que, aunque Disney no rehuyó en mostrar el dolor y la maldad en sus creaciones, las críticas son algo exageradas. Este autor, propone echar un vistazo al verdadero origen de los cuentos, al folclore, en el que vemos cómo la crueldad era una constante en el antiguo relato oral: seres decapitados, mutilaciones... Quizá por eso los cuentos populares han tenido que lidiar con su mala fama de malos educadores de los niños. Sin embargo, tal y como apunta Rodríguez Almodóvar (2007: 25) su razón es justamente la contraria: socializar y preparar a los menores para una útil y divertida comprensión del mundo. Las versiones animadas de esos clásicos procuran suavizar ese contenido disfrazado con magia capaz de encandilar a padres e hijos durante generaciones.

En realidad, estas producciones constituyen un elemento de consumo habitual entre los menores, especialmente durante los primeros años, y por esa razón es preciso analizar su contenido. Estos materiales educativos constituyen el objeto de estudio de numerosos trabajos que se centran en los modelos sociales y tipo de mensajes que proponen, a los cuales, además de todos los que hemos citado en páginas precedentes, tomamos como punto de partida para nuestro estudio (Loscertales & Núñez, 2001; Sánchez, 2002; Isaia Kindel, 2003; González & Pereira, 2004; Rivera, 2004; Vélchez, 2004; Pereira Domínguez, 2005; Prats, 2005; Digón, 2006; Martínez & Merlino, 2006; Ambrós & Breu, 2007; Fijo, 2008; Queiroz, 2008; Raposo Rivas et al., 2008; Garrido Lora, 2010: 47-67; etc.). En nuestro caso, tal vez como resultado de la lectura de algunos de estos autores más radicales con Disney y el legado de su obra han marcado el carácter de las primeras publicaciones (Porto Pedrosa, 2008a, 2008b, 2008c). En una postura más radicalizada en un principio, nuestros planteamientos se han ido suavizando a medida que se amplían los conocimientos y se complementan con otras visiones sobre la influencia de Disney y todo su equipo.

**5.**

**SOCIALIZACIÓN,  
INFANCIA Y MEDIOS  
DE COMUNICACIÓN**

## 5.1

# El proceso de socialización

Hasta el momento ha sido precisa una delimitación de algunos de los conceptos básicos para situarnos en el contexto en el que surge esta investigación. De tal modo que, en capítulos precedentes, hemos elaborado un marco teórico que se refiere a algunos aspectos particulares relacionados con el cine de dibujos animados y las películas de animación; el arte de la animación como técnica o como género; los procedimientos y técnicas más comunes en este tipo de cine pensado para todas las generaciones aunque, especialmente dirigido a un público infantil, etc. Por otro lado, hemos hecho un repaso por la evolución de Disney desde sus primeros años hasta la llegada de los estudios Pixar a la compañía. Ahora, nos centramos en la relación que vincula la infancia con los contenidos audiovisuales transmitidos a través de las pantallas.

Para acometer esta tarea es necesario ocuparnos de un concepto clave y, a la vez, clásico en las ciencias sociales: la socialización. Abordamos el proceso de socialización desde diferentes perspectivas: a través de las aportaciones teóricas más significativas desde el ámbito de las ciencias sociales y considerando algunas de las transformaciones y conceptualizaciones sobre las que se ha venido trabajando a lo largo de los últimos años. Todo ello determina, en gran medida, la comprensión de la socialización en nuestros días y el destacado papel que cumple el sujeto en todo este proceso que lo “prepara” para convertirse en adulto y ser miembro de una comunidad. Ese trayecto nos conducirá hasta el papel que ejercen los medios de comunicación como colaboradores de los tradicionales agentes socializadores (familia, institución educativa, círculo de amistades). Analizaremos, a través de procedimientos cuantitativos y cualitativos aplicados a la investigación social, de qué modo los medios poseen la capacidad de acercar los “mundos propios” de los más pequeños (Pereira, 2007) y constituyen un modo más activo de socialización en el que se promueve una mayor participación por parte de los menores en todo este proceso.

### 5.1.1 ¿Qué entendemos por socialización?

Desde el comienzo de las ciencias sociales en el siglo XIX, las relaciones entre el individuo y la sociedad han sido el motor de gran parte de las corrientes de pensamiento. Éstas se hallaban sostenidas por autores preocupados por las cuestiones relacionadas con la realidad social, al margen de enfoques positivistas que habían dominado los años anteriores el ámbito social, sostenidas por Saint-Simon, A. Comte o J. S. Mill. La necesidad de la

incorporación del mundo subjetivo del ser humano que, al mismo tiempo, es sujeto y objeto de la ciencia, comenzó a levantar fuertes polémicas sobre todo a raíz del surgimiento de la tendencia antipositivista protagonizada por hermenéutas, historicistas y neokantianos, con M. Weber al frente como máximo sistematizador de esta tradición. Ese esfuerzo e impulso por intentar abordar la dimensión social de la realidad y los procesos que en ella tienen lugar marcaron fuertemente el carácter de los pasos posteriores que se encaminaron más hacia una ciencia social o sociología que a la *física social*, según acuñó en un primer momento A. Comte.

La inserción del individuo en el mundo social se produce de manera progresiva, así como su capacidad para adaptarse a este medio y las distintas transformaciones que va experimentando durante el transcurso de su vida. Cuando nacemos lo hacemos como seres *asociales*, necesitamos de los demás y del entorno que nos rodea para convertirnos en personas, en seres sociales. El proceso mediante el cual adquirimos la cultura de la sociedad en la que convivimos recibe el nombre de *socialización*. Son muchos los autores que han tratado el tema y la bibliografía aplicada a distintos ámbitos de las ciencias sociales o la comunicación es muy amplia (Ajuriaguerra, 1972; Postman, 1982; Elías, 1986, 1993; Bruner & Haste, 1987; Delval, 1989; Turiel et al., 1989; Lewis & Feinman, 1991; Jenks, 1992; Moreno Villares et al., 1993; Garaigordobil & Maganto, 1994; Giddens, 1996; Corsaro, 1997; James & Prout, 1997; Ortega Gutiérrez, 2002; Gómez Calderón, 2005; Marta Lazo, 2005a, 2005b; Prout, 2005; Lucas Marín, 2006; Pinto & Sarmiento, 1997; Pinto, 2000; Rocher, 2006; Pereira, 2007; Antón & Moll, 2008; Pereira & Pinto, 2011; Sotelo et al., 2012: etc.), razón que nos ha llevado a seleccionar parte de ese material para no desbordar las características de esta investigación. Por un lado, tomamos en consideración la literatura anglosajona y española; y por otro -debido al manejo de la bibliografía portuguesa y al estrecho contacto con algunos de los expertos de este ámbito durante la estancia de investigación realizada en la Universidade do Minho durante el año 2012-, seguimos las interesantes contribuciones de la mano de expertos como Manuel J. Sarmiento, Manuel Pinto o Sara Pereira. Fruto de la lectura y el estudio de algunas de estas aportaciones en el ámbito de la socialización de los menores y su relación con la comunicación hemos publicado los siguientes trabajos previos a esta investigación (Porto Pedrosa, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2012c).

Recogemos, a continuación, algunas de las definiciones clásicas sobre el concepto de socialización y algunas de sus principales características.

Giddens (1996: 178) sostiene que la socialización es:

El proceso mediante el cual el bebé indefenso se convierte en una persona con conciencia de sí misma y con inteligencia, capaz de manejar las formas culturales en las que nació. La socialización entre los jóvenes permite que se desarrolle el fenómeno más amplio de la reproducción social, el proceso por el cual las sociedades mantienen continuidad estructural a lo largo del tiempo. Durante el curso de la socialización, especialmente, en los primeros años de vida, los niños aprenden las formas de sus mayores, perpetuando así sus valores, normas y prácticas sociales.

Por otro lado, la visión de Rocher (2006: 133-134) entiende que a través de este proceso el individuo “aprende e interioriza [...] los elementos socioculturales de su medio ambiente, los



integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta al entorno social en cuyo seno debe servir”. En un análisis más detallado de esta definición, se aprecian tres aspectos fundamentales:

- *Adquisición de la cultura* (comprende aquellos conocimientos, modelos, valores y símbolos que pertenecen a una cultura).
- *Integración de la cultura en la personalidad* (algunos elementos de la cultura pasan a ser parte integrante de la estructura de la personalidad psíquica, sin que el actor social apenas advierta el peso del control social).
- *Adaptación al entorno social* (pertenecemos a una comunidad a nivel biológico, afectivo y de pensamiento).

Lucas Marín entiende la socialización como “el proceso por el que el individuo se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia” (2006: 316). El sujeto recibe el saber (las normas y valores del grupo), la habilidad (para desempeñar un rol en la sociedad) y la motivación para sus distintas actividades. En este sentido, García Galera sostiene que un individuo se socializa cuando “adquiere un conocimiento sobre las normas y valores básicos para la convivencia dentro del grupo al que pertenece” (2000: 74). Esos principios tienen que ver con el respeto hacia los demás, ante sus sentimientos como personas, el control sobre los propios impulsos destructivos hacia el otro, así como el hecho de saber apreciar aquello que es importante para aquellos con los que convivimos.

Según Lucas Marín, el hecho de utilizar el término de “socialización”, en lugar de otros como “educación” o “aprendizaje” con un significado similar, refuerza el papel holístico y preponderante que mantiene la sociedad como un todo en cuanto a esa formación y crecimiento del individuo. Este autor establece un conjunto de características que afectan al proceso de socialización: en cuanto a su naturaleza continua, la identificación con modelos de referencia cercanos y estables, delimitación de los caminos a seguir y la importancia del lenguaje desde los primeros años (2006: 332-333).

1. En primer lugar, estamos ante un *proceso continuo*. La socialización se inicia con el nacimiento del individuo y termina en el momento en el que el sujeto deja de tener vida. Es decir, todos estamos siendo permanentemente socializados. Sin embargo, tiene una mayor relevancia durante los primeros años, en las etapas iniciales, porque es el momento en el que se produce la interiorización valorativa y la imaginativa.
2. El proceso de socialización se lleva a cabo mediante la *recepción de modelos* que se imponen con frecuencia como absolutos. Los niños continuamente están aprendiendo y siempre se plantean situaciones conflictivas en cuanto a los modelos y pautas. La infancia es por naturaleza una etapa confusa, en la cual los padres y educadores -adultos en general- ejercen un papel fundamental en cuanto a los modelos que representan (Clemes & Bean, 2001: 105-123).
3. Existe un *constreñimiento en unas pocas opciones*, que guiará nuestros pasos hacia una dirección determinada. Nos ofrece los senderos en los que debemos movernos para llegar a la meta que nos proponemos, aunque eso podría impedirnos coger otras vías alternativas, que más tarde descubriremos que eran igualmente válidas.

4. *La comunicación es el elemento esencial de la socialización.* A través del lenguaje, de la comunicación simbólica, hacemos nuestro el mundo. Este proceso de integración también está unido de manera directa al sistema de *premios y castigos*, ligado al mundo normativo que refleja los valores distintivos de la sociedad.

En palabras de Ortega Gutiérrez (2002: 109):

La socialización es la interiorización por parte del individuo de la cultura de la sociedad en donde ha nacido. Este proceso se realiza a través del *aprendizaje* como mecanismo distinto de la *maduración* y el crecimiento biológicos. Desde el punto de vista del sujeto, el resultado final de la socialización es la consecución de una determinada *estructura de la personalidad*; y desde la perspectiva de la sociedad, el *control* y la *reproducción* del orden social.

A través de este proceso, el niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes y los internaliza, los hace suyos. Por esta apropiación, el niño es capaz de identificarse a sí mismo, logra adquirir una identidad coherente en un sentido subjetivo. En otras palabras, el “yo” es una identidad reflejada, muestra las actitudes que los otros significantes adoptaron con él en una primera instancia. De tal modo que aquello que el individuo puede llegar a ser no es más que lo que los otros consideran (Berger & Luckmann, 1968).

Según Pinto (2000), la socialización de los menores, siendo un término relativamente reciente, responde a una realidad tan antigua como las sociedades humanas. Consiste en el proceso mediante el cual los sujetos interaccionan con el medio y aprenden, elaboran y asumen las normas y valores de la sociedad a la que pertenecen con el fin de convertirse en miembros del sistema. Sin embargo, según este autor, el problema de la socialización radica principalmente en la doble perspectiva que constituye un punto clave en torno a este concepto. Por un lado, tenemos el punto de vista del papel de la sociedad y los agentes socializadores frente a los sujetos; y, por otro, están los propios individuos y sus respectivos mundos sociales. En el primer caso, opina Pinto que la cuestión central consiste en “saber cómo es que una sociedad determinada inculca y transmite valores, creencias, normas y estilos de vida”; mientras que en el segundo, el enfoque “se centra fundamentalmente en la actividad de los individuos, en los procesos de apropiación, aprendizaje e interiorización, mediante los cuales aprenden y se vuelven autoconscientes, dotados de capacidades de integración, comunicación y participación” (2000: 67), en relación con la sociedad en la que viven y acorde a la cultura a la que pertenecen.

### **5.1.2 Perspectiva histórica y revisión del concepto**

Cuando trabajamos sobre el proceso de socialización y sus implicaciones nos damos cuenta de que existe tal cantidad de bibliografía sobre autores y corrientes de pensamiento divergentes, que no resulta fácil situarse a simple vista. De tal modo que optamos por recoger algunos de los enfoques más interesantes desarrollados a lo largo de estas últimas décadas. Somos conscientes de que en este repaso no se incluyen todas las teorías sobre esta cuestión, pero elaboramos una radiografía sobre la evolución del concepto desde los

primeros autores que abordaron el tema hasta las revisiones posteriores que alcanzan hasta nuestros días.

En un sentido clásico de la Sociología, el proceso de socialización es un factor de reproducción de las estructuras presentes en la sociedad que son de carácter social, material y simbólico. De tal modo que, desde el punto de vista del sujeto, en palabras de Ortega Gutiérrez (2002: 109) el resultado final de la socialización es la consecución de una determinada *estructura de la personalidad*; y desde la perspectiva de la sociedad, el *control* y la *reproducción* del orden social. Este proceso podría entenderse como un mecanismo de control del sistema así como de los propios individuos que lo constituyen. Sin embargo, a través de la socialización no sólo se inculcan y transmiten valores desde los agentes tradicionales como la familia o la escuela, acción mediante la cual intervienen el medio natural y social. En contra de lo que los planteamientos clásicos sobre la acción determinante de la sociedad y el individuo en ese proceso, en la actualidad se confiere una mayor importancia al carácter activo e interactivo de los menores como actores. Las transformaciones sociales que han tenido lugar durante estos últimos años han incidido de manera muy positiva sobre la consideración del niño, ya no sólo como objeto, sino como sujeto activo con derechos. La socialización constituye un proceso de apropiación y construcción, por medio de la participación activa del individuo. Pero antes de entrar en esta nueva concepción, abordemos algunas de las principales teorías sobre el proceso de socialización.

A lo largo de las primeras décadas del siglo XX confluyen diferentes corrientes de pensamiento y doctrinas provenientes del ámbito de la Sociología, la Antropología y la Psicología. Estas posturas abarcan desde visiones más deterministas (funcionalismo, behaviorismo, estructuralismo, las aportaciones de Durkheim, el psicoanálisis impulsado por Freud) a planteamientos más abiertos y dialécticos como el interaccionismo simbólico (encabezado por Cooley, G. H. Mead y Piaget), el concepto del *habitus* (Bourdieu), la acción comunicativa (Habermas), el constructivismo y la perspectiva sociológica de Vigotski o los principios del aprendizaje condicionado y operante de Pavlov y Watson, aplicados posteriormente por Miller, Dollard, Bandura y Walters a las teorías del aprendizaje social. Aunque no nos detendremos en cada una de estas doctrinas, sí nos gustaría destacar brevemente algunos de sus rasgos sobre cómo los individuos se integran y forman parte de un sistema social determinado.

En el marco del interaccionismo simbólico, los estudios sociológicos de J. Piaget (1977) versaron sobre el desarrollo del pensamiento e inteligencia del niño como proceso social y psíquico. El psicólogo suizo planteó cuatro fases progresivas través de las cuales la inteligencia del niño evoluciona mediante las interacciones activas con su entorno: hasta los 24 meses o *período de la inteligencia sensomotriz*; de los 2 a los 6 años, que equivale al *período preparatorio*; entre los 7 y 11 años se corresponde con el *período de las operaciones concretas*, cuando el niño toma conciencia del mundo exterior y aparece lo que George H. Mead (1972) denomina el “otro generalizado”; hasta que se alcanza el *período de las operaciones formales*, dando la bienvenida a la adolescencia y suponiendo el inicio de la socialización secundaria. Aunque la teoría del desarrollo genético de Piaget consideró el desarrollo cognitivo vinculado a la evolución social, otorgó especial relevancia al estudio del primero sobre el segundo.

Las aportaciones de G. H. Mead se centran en la importancia del juego en el proceso de la socialización de la infancia. Este sociólogo y psicólogo social norteamericano alude a tres momentos en el desarrollo de los individuos en una sociedad (citado en Belloni, 2007: 67-68):

1. A lo largo de la primera infancia, la socialización se traduce en aprendizajes imitados a partir de la observación del otro. El niño asume los comportamientos de los adultos que sirven de ejemplo en su medio social.
2. En un segundo momento, mediante la socialización el niño es capaz de integrarse en un juego enmarcado por una serie de reglas objetivadas. El niño toma conciencia del mundo exterior, en el cual los demás nos marcan unos principios de conducta determinados. Aparece la conciencia y el inicio de la propia identidad. Ortega alude a esta etapa intermedia como el fin de la socialización primaria (2002: 113) y, aunque variable cronológicamente dependiendo del sujeto, se suele corresponder con los primeros años de la escolaridad del niño.
3. La última etapa da paso a la adolescencia, cuando el individuo se forma como ser social. La persona adquiere un reconocimiento del grupo y se apropia de un determinado papel en la sociedad, aunque presionado constantemente por pertenecer a una comunidad y tener que identificarse con un rol concreto. Aunque la marca de la socialización sea muy fuerte, el individuo tiene capacidad creativa para decidir. En opinión de Lucas Marín, en esta fase los sujetos se integran en nuevos mundos sociales más específicos: emancipación, cambio de casa, nuevo círculo de amistades, inserción en el mundo laboral, etc. (2006: 331-332).

La contribución de G. H. Mead especialmente sobre los roles sociales han tenido una importante influencia en corrientes como la teoría de la acción de Parsons (1968), los trabajos de Goffman, el interaccionismo simbólico contemporáneo o el fenomenologismo, además de haber inspirado el pensamiento de sociólogos como Habermas o Berger. Por otro lado, basándose en algunas de las ideas de G. H. Mead y E. Goffman, Corsaro (1997) propone sustituir el concepto de socialización por el de “reproducción interpretativa” en su obra *The Sociology of Childhood*. Esta reinterpretación de los contenidos culturales constituiría el núcleo del proceso de desarrollo de los menores en el marco de una cultura concreta.

Habermas toma parte de la corriente del interaccionismo simbólico y entiende la socialización como un proceso interactivo en el que el menor trata de enfrentarse a las nuevas situaciones que se le presentan basándose en su experiencia previa y en las tradiciones culturales presentes en su medio ambiente.

Centrados también en este carácter cultural del proceso de socialización nos encontramos las investigaciones de M. Mead sobre los ritos de iniciación y diferencias de género en las tribus de Samoa, en Oceanía. Este tipo de estudios pone de relieve la manera en la que el contexto social y cultural en el que vivimos determina las estructuras mentales presentes en nuestra personalidad así como el modo en que nos acomodamos en los diferentes roles.

La visión holística de Durkheim (1975, 1985) y la influencia de la sociedad sobre el individuo se imprime en nosotros directamente, de modo que las normas y leyes sociales determinan nuestra personalidad. Este sociólogo entiende los hechos sociales como “cosas”, instancias externas al propio individuo y que se le imponen con carácter coercitivo. “La función de un hecho social ha de ser forzosamente social, es decir, consistir en la producción de efectos socialmente útiles [...] ha de buscarse siempre en la relación que sostiene con un fin social” (1975: 121). El objeto de la socialización radica en lograr un consenso entre los sujetos que haga posible la vida social.

En su libro *Sistema de política positiva*, Durkheim sostiene lo siguiente:

Al unirse en un marco definido y con lazos perdurables, los hombres forman un nuevo ser que tiene su propia naturaleza y sus propias leyes. Es el ser social. Ciertamente, las últimas raíces de los fenómenos que en él se producen están en la mente del individuo. Pero aun así, la vida colectiva no es sólo una imagen agrandada de la vida individual [...] De este modo las costumbres y las prescripciones de la ley moral serían imposibles si el hombre fuera incapaz de adquirir hábitos, pero son algo más que hábitos individuales (citado por Luckes, 1984: 81).

De acuerdo con lo expuesto, el niño se concibe como sujeto predispuesto a someterse a los conocimientos que provienen de los adultos, que le enseñan y transmiten todo lo necesario para convivir en sociedad. El pequeño deberá aceptar esos principios y hacer suya esa conciencia colectiva para convertirse en un ser social y posibilitar el sostenimiento del sistema en su conjunto y de todos sus miembros.

Las teorías sociológicas dejan sin resolver la mayoría de las veces el problema de las relaciones del individuo y la sociedad. Al decir que los niños llegan a ser individuos humanos a través de la integración en figuraciones determinadas, es decir, en familias, escuelas, comunidades campesinas o estados, así como a través de la adquisición y elaboración personal de un vocabulario simbólico de una sociedad específica, se puede mantener nuestro pensamiento entre los dos grandes peligros de la teoría sociológica y las ciencias humanas en general: entre el riesgo de un individuo sin sociedad [...], y postular un “sistema”, un “todo”, en definitiva, una sociedad humana que existiera más allá de los hombres particulares, más allá de los individuos (Elias, 1986: 89).

En la concepción de N. Elias sobre el proceso de “civilización” de los individuos en un entramado social resulta de especial significación el término de “figuración” o “configuración”. El autor del libro *Los fundamentos de la Sociología de Norbert Elias*, Romero Moñivas, analiza cómo “la figuración concreta en la que se inserta el individuo es la condición de posibilidad de su humanización, que es simultáneamente proceso de socialización y de individualización. No existen personas que no se encuentren dentro de figuraciones sociales concretas” (2013: 178ss).

El sociólogo norteamericano Parsons bebe de distintas fuentes clásicas para elaborar su propia teoría. En 1937, publicó una obra de gran envergadura *La estructura de la acción social*, aunque con escaso éxito a corto plazo, en la que formulaba una revisión del pensamiento liberal individualista a partir de la acción social de Weber y la obra de Durkheim, Marshall y Pareto. Además, también tomó de Freud y G. H. Mead la importancia de los primeros años de vida en cuanto a la formación de los individuos. De tal modo que, en un sentido parsoniano, la acción social, permitía pensar al mismo tiempo al individuo y su acción y afrontar el problema del orden desde unos presupuestos diferentes a los del individualismo utilitarista. Así la acción humana se presentaba como el resultado del libre albedrío y la sujeción a normas para lograr ese orden social. Señalan Castro Nogueira et al. (2005: 255)

que esta *estructura de la acción social* propuesta por Parsons “supuso un intento de construir una teoría que coordinase simultáneamente el voluntarismo de la acción –y con él al individuo– y el estructuralismo normativo, es decir, el orden social fruto de una cooptación socialmente dirigida”.

En medio de este breve recorrido histórico por las distintas corrientes de pensamiento durante el primer tercio del siglo XX, podemos encontrarnos dos polos inicialmente antagónicos aunque con un progresivo acercamiento, según Maganto (1994: 39-40): por un lado, la consideración de la cultura como variable diferenciadora de la conducta social (los antropólogos defienden que la cultura distingue los comportamientos y es responsable de la personalidad social del sujeto, restando importancia a los factores biológicos) y, por otro, la importancia de las fuerzas impulsivas básicas (promovidas desde el psicoanálisis). Este autor afirma que la línea de convergencia se amplía al tomar en cuenta los factores ambientales - cultura y primeras influencias familiares- en el desarrollo y comportamiento social.

Para M. L. Belloni (2007: 59), la socialización no se trata de un proceso homogéneo. En ese traslado de ser *asociales* a convertirnos en personas con determinados valores y principios que rigen nuestra conducta, a la vez que definen nuestro carácter y forma de ser, depende de múltiples factores cuya finalidad última reside en alcanzar el acuerdo social.

Este proceso de aprendizaje varía de acuerdo con el universo de socialización forzosamente diferente según el origen social del menor, definido por la sociedad en la que vive, por la clase social a la que pertenece y por el grupo familiar. En cuanto a la familia, la clase social, el barrio y, a veces, la religión son factores de diferenciación entre los niños; la escuela y los medios funcionan como factores de unificación –el objetivo es el consenso o la cohesión social–, difundiendo los valores y las normas que se pretende que sean comunes a todos los miembros de una sociedad [...] desempeñan un papel de guardias y de promotores de una especie de síntesis de los valores hegemónicos que forman el consenso indispensable para la vida social.

Es interesante subrayar que las nociones teóricas de este proceso siguen evolucionando. Pinto (2000) opina que cuando se hablan de los agentes tradicionales que interfieren en el proceso de socialización de una persona hay que tener en cuenta los mundos sociales y la introducción de nuevos agentes, promovidos por muchos de los cambios que han tenido lugar en nuestra sociedad. El conjunto de instituciones modernas se encarga cada vez más temprano del cuidado y educación de los hijos, así como el despliegue de los medios de comunicación y sus nuevas redes de mediación. Además, también podríamos incluir la presencia de los terapeutas y distintos profesionales del ámbito de la Psicología o Medicina que forman parte del día a día de muchos niños y se convierten en una especie de *maestros*, *padres* y *amigos* en cuanto a la guía y orientación que suponen para muchos de ellos. A partir de las últimas décadas del siglo XX, debido al desarrollo de las ciencias humanas, los primeros pasos de la Sociología de la Infancia –postura que modifica el estatuto tradicional del niño en el seno de la Sociología y que “asciende al papel de actor y de constructor social de sí mismo” (Sousa Saramago, 2001: 9)–, así como todos los cambios que tuvieron lugar en la sociedad occidental de nuestro tiempo han puesto en tela de juicio las delimitaciones teóricas del concepto (Qvortrup, 1987: 3-37, 1991). En consecuencia de todas esas transformaciones el niño ya no se percibe como objeto únicamente, sometido a la acción de

la sociedad, sino que ahora se entiende más como *sujeto activo*, como actor social con derechos y capacidad para incidir directamente en el entorno.

Con todo lo mencionado, nos damos cuenta de que el concepto de socialización no se encuentra exento de complejidad y pone de relieve la exigencia de contar con un enfoque multidisciplinar e histórico para abordar su comprensión. Sobre algunas de estas cuestiones nos detendremos en los epígrafes siguientes.

### 5.1.3 Reconsideración de los agentes tradicionales

Tal y como se contempla en la teoría clásica de la socialización según hemos visto, los principales agentes que intervienen en este proceso se reducen a la *familia*, la *escuela* y el *grupo de iguales*, aquellos amigos y compañeros que rodean a los individuos y que interfieren en su socialización, especialmente durante los primeros años. A esta clasificación tradicional, Lucas Marín (2006) añade *los grupos de referencia* como otro agente que toman parte en este proceso. Además de estos cuatro, una mención especial requiere la eclosión de los *medios de comunicación* en nuestra sociedad y su influencia en la socialización de los sujetos, relación a la que le dedicaremos los epígrafes siguientes.

A medida que avanzamos en la bibliografía, es posible toparnos con otros autores que consideran que el vecindario, las asociaciones o clubes a los que nos une algún tipo de vínculo, así como específicamente la “iglesia” –entendida como institución en la que pueden albergar diferentes corrientes ideológicas–, según M. L. Belloni (2007: 58), cumplen un papel importante en esa transmisión de valores. Por otro lado, también debemos sumar todos aquellos efectos que se derivan del medio social en el que vivimos, y que pueden llegarnos a través de percepciones subliminales que, precisamente por no ser conscientes, tienen una gran capacidad de modelado cultural.

A continuación, explicaremos sintéticamente los agentes fundamentales del proceso de socialización, sin entrar en matices sobre la terminología empleada según el autor, ya que podrían existir pequeñas variaciones conceptuales para referirse a una misma instancia.

En primer lugar, nos encontramos con la familia. Este concepto es inseparable de la noción de “infancia”, que aparece tardíamente en las sociedades occidentales en el siglo XVII. Es la institución básica por excelencia, constituye el grupo de referencia para el recién nacido, proporcionándole sus primeras experiencias y las más significativas de su vida. La cultura inicial que el sujeto interioriza es la subcultura que percibe en el seno familiar. Como red solidaria, agota todo su cometido en los apoyos que presta a la socialización de sus hijos (Ortega Gutiérrez, 2002: 122-123).

Según diversos trabajos de T. Torrecillas (2011; Torrecillas & Araus, 2012), la familia es el lugar donde el niño va a asimilar las dimensiones más significativas de la interacción social. Especialmente en la primera infancia, el menor es totalmente dependiente de los adultos -en la mayoría de los casos, esos adultos se corresponden con los padres-, es su grupo de referencia por antonomasia. A partir de la socialización secundaria, Pinto (2000: 25) afirma que los menores comienzan a ser “más autónomos” y aunque necesitan de sus progenitores, cuentan con un bagaje elemental de “códigos y sistemas de comunicación” que han ido adquiriendo a lo largo de los años y son “más autosuficientes”.

Según Dominique Picard, la familia “representa a la vez un modelo y un ejemplo del sistema interactivo que implica una especialización de roles y actitudes, una relación de lugar, normas relacionales y un conjunto de representaciones y valores que orientan las conductas” (1992: 155). Es decir, lo que este autor, recoge es que es en el seno familiar donde se lleva a cabo el proceso de socialización, donde se gestan las primeras capacidades relacionales que determinarán nuestro trato con los demás y donde se producen las relaciones afectivas más profundas.

Otra función importante que se le otorga a la familia es la asignación de una *identidad sexual* diferenciada. En el momento del nacimiento, sostiene López Sánchez (2007: 56-57) que la familia especialmente –aunque también la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general- asigna esta identidad a los niños y a las niñas. Además, se dedican a “influir” para que adquiera un *rol de género*. Es decir, deben seguir el patrón de cómo deben ser las chicas o los chicos, en el que los propios padres y madres sirven de ejemplo. Desde muy pequeños, los seres humanos identificamos a los dos sexos, y los englobamos bajo una serie de categorías. Es lo que conocemos como “metacognición” en los sujetos (Cerrillo, 2007: 77), un conocimiento reflexivo, consciente y teórico que nos permite hacer un juicio mental de identidad: “soy un niño” o “soy una niña”.

La familia ofrece modelos sexuales a sus hijos. Cada persona, según su *sexo*, será educada para que adquiera una *identidad* y el *rol* que la sociedad considere apropiado a dicha identidad. Por tanto, diferenciamos tres conceptos importantes (López Sánchez, 2007: 57):

1. *Sexo*. Categoría de carácter biológico, de tal modo que somos hombres o mujeres.
2. *Identidad sexual*. Juicio de autclasificación hecho a partir de diferencias biológicas, como hombre o mujer.
3. *Rol de género*. Asignación social del papel a desempeñar en la sociedad.

El género está presente en toda la vida social e influye en la visión que tenemos de nosotros mismos, en nuestro intercambio con los demás y cómo nos desenvolvemos en el trabajo y la vida diaria (Macionis & Plummer, 1999). Afirma Ortega Gutiérrez (2002: 122) que la familia no sólo proporciona “pautas de comportamiento sino también estereotipos y valores sobre el género”. La categorización entre el mundo masculino y el femenino comienza a constituirse desde las primeras relaciones infantiles. Este proceso evoluciona de manera sutil, de modo que casi no lo percibimos y, cuando lo hacemos nos parece natural. Desde los primeros años, los niños y las niñas aprenden a convivir y también entran en contacto con los “roles de dominantes y dominados” (Aguirre, 2008: 23). Los padres y familiares proporcionan roles adultos de referencia, que generan las expectativas sociales que el sujeto interioriza, y que se convierten en anticipadoras de su futuro adulto. La familia es la que motiva e ilusiona a los más pequeños y se convierte para ellos en la primera fuente de oportunidades vitales. En ocasiones, esas aspiraciones familiares respecto de sus hijos no son más que una mera proyección compensatoria de las ambiciones paternas que no pudieron cumplir y ahora esperan que realicen sus hijos.

Es importante tomar en consideración todas las transformaciones sociales a las que se ha visto sometida la familia a lo largo de estos últimos años, especialmente en la sociedad occidental: la bajada de la natalidad –se ha reducido considerablemente el número de hijos entre las parejas-; el esquema familiar tradicional se ha visto trastocado y cada vez contamos con más estructuras monoparentales; la incorporación de la mujer al mundo laboral y, por tanto, la importancia de las instituciones que se encargan del cuidado de los bebés durante



los primeros meses, como los jardines de infancia y guarderías; etc. (Berns, 1997; Corsaro, 1997; Buckingham, 2002; Belloni, 2007: 57-82).

El proceso de modernización ha transformado la socialización, disminuyendo la importancia de esta institución, primero mediante la generalización de la escuela, a partir del siglo XIX; y más recientemente, a través de los medios de comunicación de masas, que entran en competencia directa con la familia, que mantenía casi el monopolio de la primera socialización (Ruiz San Román, 2006: 131; Pinto, 2000). En este sentido, aunque estos paradigmas tradicionales de transmisión de la primera educación, formación y fomento de valores se traslade hacia los medios, la familia es uno de los agentes mediadores determinantes en esta relación entre los menores y las pantallas. Tanto en los tiempos y dietas de consumo como en los modos de visionado de contenidos, así como todos los posibles beneficios o perjuicios cognitivos y morales que puedan derivarse de esa relación (Del Río & Álvarez, 2004: 286).

Un segundo tipo de agente es la escuela o la universidad, y en general, los centros educativos. Estos órganos estarían más orientados hacia una socialización secundaria anticipadora, aunque las instancias más bajas del sistema educativo son esenciales durante los primeros años de escolaridad de los niños. Son un componente básico de las sociedades modernas y exigen un alto grado de especialización y manejo simbólico. Afirma Lucas Marín (2006: 336) que “la escuela supone el primer contacto personal con situaciones en las que prima la racionalidad sobre la afectividad”.

La escuela no se percibe “como un simple lugar de institucionalización de la infancia, sino como un espacio en el que los niños establecen relaciones entre pares y construyen culturas de la infancia” (Barros Pedroso, 2012: 8). Este *locus* privilegiado permite que los niños ejerzan sus prácticas sociales y comiencen a adquirir una cultura grupal. El centro educativo como lugar de interacción posibilita que los niños puedan ser sujetos activos en las negociaciones que crean y recrean en sus rutinas (Sarmiento & Pinto, 1997; Coelho, 2007). En ese sentido, Spodek (1993: 9) sostiene que esta institución no deja de ser una construcción social que pretende modelar los comportamientos de quienes asisten a ella: “no hay nada de natural en cualquier escuela incluso en la preescolar [...] De hecho, todas las escuelas son intervenciones culturales para hacer cosas a los niños que les hagan cambiar”, en ese sentido de “construir” de ellos futuros hombres y mujeres preparados para el mundo que les toca vivir.

Este agente se encuentra sostenido por una doble perspectiva ambivalente, según del prisma por el que se contemple: por un lado podríamos hablar del centro educativo como instancia unificadora y por otro, como reproductora de desigualdades sociales entre los individuos:

En nuestras sociedades, la escuela es una institución que unos tienden a ver como instancia igualadora y compensadora en relación a los distintos *background* sociales y que otros consideran predominantemente reproductora de esas mismas desigualdades, en la medida en que la cultura escolar dominante sería una cultura de clase media, que tiende a favorecer a los alumnos ya socializados en esa cultura en el círculo familiar (Pinto, 2000: 71).

Sea como fuere, en la opinión de este autor portugués, esta instancia de socialización formal e informal desempeña un relevante papel en la vida de los menores. Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta en la actualidad es tratar de socializar en la misma línea que los demás agentes que intervienen en el proceso. Podría parecer una tarea fácil, pero iremos viendo cómo cada agente podría “imponer” sus propios criterios de manera simultánea. Los amigos, los grupos de referencia y especialmente los medios de comunicación, sobre todo la televisión, podrían otorgársele una especie de estatus como de “escuela paralela” cuestionando los conocimientos impartidos desde el aula o desde el círculo familiar hasta la llegada de los *media* con el casi monopolio en cuanto a la transmisión del saber, según Belloni (2001, 2007: 59-60). La coherencia como principio básico que debe regir todo el proceso de socialización deberá estar presente en todos y cada uno de los pasos que se dan en ese fenómeno de convertirnos en seres sociales, especialmente durante los primeros años de edad pero también como actitud permanente a lo largo de toda nuestra vida.

Con relación a otros grupos primarios que intervienen en la socialización, nos topamos con los grupos de pares o iguales, constituidos por sujetos unidos por algún tipo de vínculo de amistad o intereses afines. Estas relaciones personales suelen ser de naturaleza afectiva y continuada, de gran intensidad y ejercen una gran presión sobre el individuo (Lucas Marín, 2006: 336). Este concepto también se conoce como grupos primarios o de iguales (Giddens, 1996: 110). Piaget, Habermas y Giddens otorgan una gran influencia al grupo de pares como agente que interviene en este proceso durante los primeros años. En la opinión de Corsaro (1997), la cultura que se transmite entre el círculo de pares es esencial para el proceso de aprehensión y significación del mundo. Desde las primeras relaciones que establecemos con los demás vamos desarrollando nuestra capacidad cognitiva, emocional y social, a través de interacciones simples (Edwards et al., 2006: 27).

Los pares ejercen un papel muy importante en el proceso de socialización ya que los miembros se seleccionan de manera voluntaria: los amigos, los compañeros de trabajo... y el contexto de interacción es diferente al que puede darse en el entorno familiar o escolar. Ortega Gutiérrez realiza una clasificación de los agentes socializadores que pueden ser “intencionales” y “no intencionales” (2002: 121). Por una lado, la familia pertenece al reino de lo inevitable, ya que no escogemos donde nacer sino que viene impuesto; y la escuela forma parte de las obligaciones. Esto es lo que el autor denomina agentes “intencionales”, ya que en ambos mundos la socialización discurre dentro de imposiciones e interacciones sociales asimétricas. El sujeto se encuentra con situaciones que él no ha elegido y con decisiones que no ha tomado. Si sólo se tuvieran estas experiencias, nunca se alcanzaría la capacidad de tomar decisiones por uno mismo. Mientras que el grupo de iguales y los medios de comunicación, constituyen los “no intencionales”, que sin ser su misión específica la socialización también la realizan en la práctica (2002: 121-125).

Pinto (2000) contempla dos tipos de posibilidades para consolidar un grupo de pares: aquellos que se constituyen de manera artificial (los compañeros de clase, porque nos han asignado el mismo grupo, por ejemplo) o los que se forman acorde a nuestras elecciones según las preferencias que tenemos en cuenta (los vecinos con los que tenemos más relación, las personas con las que compartimos nuestro tiempo libre y de ocio...). Sin embargo, algo a tener en cuenta es la observación que realiza Berger (1992), cuando pretende ir más allá de la noción durkheimiana de considerar los hechos sociales como algo externo al individuo. Este autor entiende que durante la socialización, el universo social es interiorizado por el individuo y se trata de un proceso que se repite, ya que es un mecanismo que se activa cada vez que una persona debe introducirse en un nuevo grupo social de referencia. Es decir, cada año, si nos cambian de clase entraremos en contacto con

un nuevo círculo de pares, que tal vez podrían convertirse en amigos o simplemente sólo compañeros; al igual que si nos mudamos de casa o residencia particular en la que vivimos.

De manera complementaria a los demás agentes, los grupos de referencia pueden servir como productores de normas, conductas y modelos de actuación para los individuos que los siguen dentro de una misma comunidad. Por ejemplo, algunos personajes reconocidos públicamente por profesiones relacionadas con el arte, la música, el cine o grupos sociales, políticos, intelectuales... podrían ser puntos de referencia importantes, especialmente para los niños y adolescentes (Lucas Marín, 2006).

Existen estudios que señalan un cambio en la estructura y las funciones de instituciones tradicionalmente responsables de la socialización de las personas. Apoyados también en las opiniones de Setton (2002: 107-116), podríamos decir que parece que “estaría emergiendo una nueva configuración cultural según la cual el proceso de construcción de las identidades sociales de los individuos pasa a ser mediado por la coexistencia de distintas instancias productoras de valores y referencias culturales” (citado en Dayrell, 2010: 17).

#### **5.1.4 El papel de los medios de comunicación en la socialización**

En nuestros días podríamos decir que estamos asistiendo a un ligero desplazamiento de funciones que antes cumplían los agentes tradicionales hacia los medios de comunicación como principales referencias y “actores” en la construcción de los mundos de la infancia durante los primeros años. “La televisión, el cine o Internet están funcionando como sustitutivos de la tarea educativa de los padres, sobre todo en las familias más modestas económica y socialmente. Estos mensajes llenan unos vacíos de transmisión filosófica, artística y espiritual”, constituyen algunas de las reflexiones de Jean-Michel Djian, director de *Le Monde*, recogidos en un artículo del diario *El País* titulado “Los medios de comunicación sustituyen la tarea de los padres, según los educadores” (Martí Font, 1998).

Han pasado unos cuantos años desde la publicación de este artículo y, en nuestros días, parece difícil no reconocer la potencialidad de los medios como promotores de modelos sociales y determinadas conductas o actitudes sobre sus usuarios, sin entrar en juicios valorativos sobre esos contenidos que transmiten. Afirmar Lucas Marín que los medios de comunicación social son los “grandes manipuladores de la sociedad moderna” (2006: 338) y sus efectos sobre la audiencia se podrían medir a corto, medio o largo plazo. Sobre esta cuestión existe una rica bibliografía en la cual no nos detendremos.

Sin embargo, si retomamos la importancia de los medios en la actualidad y algunas de las últimas investigaciones sobre el proceso de socialización constatan una importancia cada vez mayor de los medios en las primeras etapas de los menores ya que “han demostrado tener más importancia que la escuela”, afirma Concepción Medrano, profesora de la Universidad Pública Vasca en el *Diario Vasco* (Urdangarín, 2011). La pérdida de los lazos familiares tradicionales y la desaparición de la familia extensa afectan al aprendizaje social de los niños, algo que puede ser compensado a través de la televisión y de la “interacción parasocial”, proporcionada al telespectador (Noble, 1975; Leitão, 2008: 74-76). Esta interacción se lleva a cabo cuando el niño trata de superar ese reducido contacto con la familia e interactúa con los personajes de ficción que le son afines y aprende de ellos las distintas respuestas y maneras de reaccionar y los aplica en su día a día. A modo de apunte, esta función que cumplen las pantallas, por ejemplo, la analizaremos más adelante, en los capítulos en los que desarrollamos nuestro trabajo de campo con grupos de discusión con

menores. Algunas de las respuestas de los niños de 5 y 6 años nos mostraron que sus habilidades relacionadas con la inteligencia social y emocional ante determinados conflictos sobre la pérdida de un ser querido o la desaparición de algunos personajes de ficción no provenían de sus padres o familiares directos, como podría ser lo previsible, sino de los medios de comunicación. En las conversaciones, estos niños abordan cuestiones sobre la pérdida y qué supone para las personas afrontar una situación así porque lo han aprendido “en el ordenador” (niño, 5 años) o “en la televisión” (niña, 6 años).

No hay duda de que los medios constituyen un elemento importante en nuestra realidad, especialmente los medios digitales y las redes telemáticas, que tienden a penetrar en las estructuras simbólicas de la sociedad y en lo cotidiano de los niños y adolescentes (Belloni, 2007: 61; Marta Lazo, 2005). Con motivo de los cambios producidos a lo largo de los últimos años, los medios se han convertido en un eje fundamental a la hora de articular estudios que abordan los distintos mundos sociales de la infancia. Y, por otro lado, debemos tener muy presente que las experiencias mediáticas de los niños se llevan a cabo en un contexto global, en el cual resulta cada vez más importante el papel activo de las familias (Livingstone, 1998: 435-456; Bernardes, 2012: 333-348; Torrecillas, 2012; SAFE Media, 2012; etc.). En la opinión de la experta en análisis de contenidos audiovisuales y alfabetización mediática, Sara Pereira (1999, 2007), el papel de las familias es fundamental ante este nuevo paradigma que vincula la educación a los medios. Esta autora cuenta con numerosos estudios sobre la presencia que ocupa la televisión en nuestros días y sus repercusiones en los más pequeños de la casa. Ella se centra en la importancia de los padres para explicar los mensajes que se transmiten en las pantallas y compartir el tiempo en el que se consumen esos contenidos. Al igual que otros especialistas, Pereira asume como una gran responsabilidad de los padres –a la vez que supone un desafío para ellos- el hecho de que los menores inviertan tantas horas delante de cualquier pantalla y sin contar con la compañía de los adultos.

Antes de finalizar este apartado, conviene decir que los medios de comunicación, como agentes activos que participan en la socialización de los individuos son ambivalentes. Éste es uno de los principales problemas que observa Ortega Gutiérrez (2006: 127) al cual nosotros nos suscribimos. Por un lado, pueden ser una ventana hacia nuevas perspectivas culturales, motivando a los sujetos y mejorando su capacidad cognoscitiva y comprensiva. Por otro, pueden provocar pasividad y acostumar al pensamiento a visiones homogéneas de la realidad. En este sentido, la mayor fuente de conflicto se encuentra en los modelos que proponen: si son divergentes u opuestos a aquellos otros ofrecidos por el resto de agentes socializadores, debilitan la acción de estos últimos e impiden, en gran medida, que la socialización se lleve a cabo con éxito. De nuevo, la importancia de la coherencia a la hora de socializar se convierte en una necesidad de primera magnitud para que no nos encontremos en un “proceso de tejer y destejer”, en el que, por ejemplo, la labor de la escuela no debería contradecirse con aquellos contenidos audiovisuales que consumen en los medios sin control, según afirma J. M. de Moya (2013).

### **5.1.5 La infancia como construcción metodológica**

Con la denominación de *La infancia como construcción metodológica* hacemos referencia al interés creciente por parte de estudiosos y teóricos en considerar a la infancia como línea de investigación. A lo largo de las últimas décadas se promueve el estudio que considera al niño como materia de análisis desde diferentes campos: la Historia, la Sociología, la Antropología así como por parte de expertos dedicados a las ciencias sociales y de la

Comunicación. Se centran sobre todo en la infancia como categoría social, analizando el lugar del niño en la sociedad, los factores de diferenciación, el contexto situacional o el modo en el que los menores se convierten en adultos en un marco cultural concreto.

Por todo lo que hemos mencionado hasta el momento, la infancia y el proceso de socialización han sufrido transformaciones sustanciales que han afectado a su naturaleza intrínseca y los modos de concebir ambas nociones. Desde los planteamientos más clásicos que conciben al niño como un ser determinado por la sociedad y el contexto cultural, en el que poco puede hacer para no reproducir socialmente esos patrones de conducta impuestos, hasta una visión más moderna que entiende que los sujetos son activos desde el primer momento en el que nacen.

Recogemos algunas de las reflexiones de Pinto (2000: 81) en el capítulo sobre “Contribuciones para una sociología de la infancia”, en su libro *A televisão no quotidiano das crianças*, para intentar posicionarnos en el marco específico en el que nos encontramos en la actualidad cuando hablamos del concepto de infancia.

¿Quiénes son finalmente los niños? ¿En qué difieren de los mayores? ¿Qué es aquello que identifica y distingue a este grupo social, internamente y en relación con otros grupos? ¿Qué prácticas y qué representaciones sociales existen relacionadas con los niños, cuáles son específicas de los propios menores y cuáles son específicas de los adultos? ¿Cómo varían tales prácticas y representaciones con relación a dimensiones como la posición social, el sexo, la zona geográfica, las actividades de los padres, etc.? ¿Cómo es que los niños ven el mundo en que viven y cómo es que ven su condición de poder organizar y gestionar el tiempo y el espacio? ¿Cómo son concebidos los niños: como agentes activos o más bien como seres pasivos delante de la sociedad y la vida de los adultos? ¿Será que existen expresiones culturales propias de la infancia? ¿Qué marcas pueden ser identificadas en el espacio social, resultantes de la presencia o de la respuesta a las necesidades de los niños?

Según este autor, estos serían algunos de los interrogantes posibles en cuanto a la reflexión sociológica de la infancia en nuestros días. Tratar de comprender y explicar qué son y cómo definimos a los niños de nuestro tiempo implica retomar la evolución del concepto de socialización desde sus primeras aportaciones hasta la actualidad. Pero resulta una reflexión necesaria para poder abordar su magnitud real y conocer cuál es la dimensión que ocupa.

Philippe Ariès (1987) constituye uno de los primeros historiadores que concibió la infancia como una realidad social construida y reconstruida en el tiempo (Pinto, 2000; García, 2006). Cuando en 1960 aparece en Francia su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* no tuvo demasiada repercusión pero no tardó mucho en hacerse notar el impacto de su obra en Inglaterra y en el resto de países hasta la actualidad, trabajo que constituye una referencia obligada (García, 2006). Este autor concibió que la infancia era un concepto polémico en la sociedad e iba pasando diferentes etapas a lo largo del tiempo, bien como reducto del sistema o viviendo épocas de máximo esplendor donde el niño era considerado como un sujeto más en su comunidad, como si fuese un pequeño adulto.

Según algunos estudiosos, con la llegada de los medios se produce un cambio significativo en cuanto a la difusión de esas barreras que separaban ambos universos: el adulto y el infantil. La frontera que separaba tradicionalmente el mundo de los mayores y el de los niños y adolescentes se ve trastocada por la llegada de los nuevos medios (Winn, 1977; Postman, 1982; Meyerowitz, 1985; Buckingham, 2002; etc.). Por citar algunos ejemplos, especialistas en comunicación social como Postman (1982) y su libro *The Disappearance of Childhood* o Meyerowitz (1985), en su ensayo *No Sense of Place*, comienzan a estudiar la repercusión de los medios electrónicos en los comportamientos sociales en general y, especialmente, los cambios que suponen para los niños pequeños. La televisión, en cuanto a medio de comunicación, se posiciona con fuerza y comienza a restar protagonismo a los padres y a los demás adultos de la casa. La televisión acerca a los menores a interacciones propias de los adultos a las que antes no tenían acceso.

Según Buckingham (2002: 16) en su libro titulado *Crece en la era de los medios electrónicos*, el lugar que ocupa el niño en el discurso social con la llegada de los medios de comunicación es muy ambiguo.

Los medios de comunicación [...] son el primer vehículo de esos debates continuos sobre la naturaleza de la infancia, y en el proceso, contribuyen al creciente sentimiento de temor y pánico; por otro lado, se les culpa de ser los primeros *causantes* de estos problemas: de provocar la indisciplina y las conductas agresivas, de incitar una sexualidad precoz, y de destruir los sanos vínculos sociales que podrían prevenir la aparición de todo ello. Hoy se condena a los medios de comunicación por “comercializar” la infancia; por transformar a los niños en ávidos consumidores, seducidos por las artimañas decepcionantes de los anuncios para que deseen lo que no necesitan.

Ante este panorama que plantea el autor nos encontramos actitudes contradictorias. Por un lado, están quienes afirman que los medios de comunicación promueven la desaparición de la infancia (tal y como la conocemos hoy, el concepto de infancia evoluciona desde el punto de vista histórico, cultural y social); debilitan la autoridad de los adultos al eliminar las fronteras entre infancia y madurez. Y por otro, algunos sostienen que en el uso de los medios de comunicación hay un creciente desfase generacional que está abriendo una brecha entre la cultura de los jóvenes y la generación de sus padres. Al contrario, los medios no disuelven las fronteras entre estas dos etapas sino que las refuerzan: la experiencia que poseen los niños sobre la tecnología les da acceso a nuevas formas de cultura y de comunicación que se escapan del control de los padres. Buckingham comulga más con este segundo enfoque, aunque defiende que “debemos situar las actividades del público infantil en sus contextos sociales, en relación con otras fuerzas sociales de la vida de los niños, y en relación con la naturaleza cambiante de las tecnologías, las instituciones y los textos mediáticos” (2002: 212). La idea tradicional del niño como ser pasivo y vulnerable contrasta con la otra concepción como “experto en medios” y competente por naturaleza. Sin embargo, es importante “desmitificar a los nativos digitales” como se viene argumentando entre los expertos recientemente, ya que ni los niños saben tanto sobre esta nueva realidad ni los padres son tal analfabetos mediáticamente, según opina J. M. de Moya (2013).

Una reflexión interesante que plantea Pinto (2000: 80) sería cuestionarse que si los medios de comunicación influyen en la socialización de nuestros días tal y como los pronósticos

elaborados en los cincuenta y sesenta así lo determinaban, por qué seguimos preguntándonos si realmente los medios interfieren en ese proceso. A pesar de los numerosos estudios que aseguran esa influencia entre los contenidos que transmiten los medios y determinados comportamientos o tendencias que se ponen de moda por el hecho de salir en una pantalla, cuál es la razón para seguir discutiendo. Y razón no le falta a este académico portugués, aunque al continuar con estos estudios en materia de infancia y comunicación no se debate sobre si existe tal relación sino que se pretende aportar nuevas soluciones a nuevos escenarios para que sea posible adaptar las investigaciones al nuevo contexto mediático y social tan cambiante que caracteriza nuestra sociedad.

En nuestro caso, partimos del gran potencial de los medios para influir sobre los menores y tratamos de avanzar sobre esta cuestión y preguntarles directamente a los auténticos protagonistas de este proceso: los niños. Ya que al niño de hoy en día se le considera como un actor más optamos por abordar la relación que mantiene con los contenidos mediáticos y la comprensión que los menores tienen sobre el mundo que les rodea. En un momento en el que los niños crecen de la mano de múltiples pantallas, en el que los cuadernos se convierten en pizarras electrónicas y los cuentos se los lee el personaje animado de *Dora La Exploradora* a través de la *tableta*, por citar algún ejemplo real, se vuelve muy necesario entender el marco en el que nos movemos.

En esta investigación nos hemos decantado por una metodología activa como son los grupos de discusión para el desarrollo del trabajo empírico. Aunque con la particularidad de aplicarla a menores de 5 y 11 años, adaptando determinados parámetros a este perfil de participante y así poder lograr igualmente resultados válidos y fiables, pero con un componente novedoso como es la muestra seleccionada. Podríamos escoger otras metodologías tanto cualitativas como cuantitativas más comúnmente aplicadas con menores, pero hemos considerado que la técnica de los grupos de discusión se adecuaba a las necesidades planteadas con este estudio. A diferencia de obtener respuestas reducidas o datos menos ricos, cualitativamente hablando, estas dinámicas de grupo –bien implementadas- nos permiten recoger el máximo esplendor de los discursos que generan los niños. Los grupos de discusión no limitan su libertad o espontaneidad sino que facilitan el diálogo para expresar y compartir su visión particular acerca de la realidad a través de lo que les enseñan los medios. En esta investigación, si además le sumamos un previo análisis de contenido de algunas de las películas de animación que estos chicos y chicas consumen de manera habitual en su tiempo libre y de ocio, lograremos acercarnos un poco más a esa posible socialización que se transmite a través de las pantallas. Es decir, a través de los menores como protagonistas en todo este proceso nos acercaremos al modo real en el que los medios de comunicación ejercen de agentes activos en comprensión del mundo que les rodea, especialmente durante los primeros años.

## 5.2

# El cine de animación como medio socializador

Parece existir un acuerdo por parte de los historiadores en considerar que el tiempo libre de los niños y niñas se ha ido privatizando a lo largo de estos últimos cincuenta años. Se ha pasado de la calle, donde los pequeños jugaban con sus amigos y se relacionaban cara a cara con otros chicos de su edad, a reducir ese espacio público a los ambientes familiares dentro de la casa y, especialmente, a la habitación. Cada vez es más frecuente en los hogares el hecho de que el cuarto de los hijos posea televisión u ordenador propios. Estos nuevos medios ofrecen múltiples interacciones con respecto a las tradicionales vías de comunicación y socialización, con los riesgos e incertidumbres que estos entornos virtuales entrañan (Livingstone, 1998: 435-456). Además, la falta de control y supervisión de los contenidos a los que acceden los menores -que pasan mucho tiempo solos, sin la compañía de ningún adulto- no deja de ser un indicador más de la realidad mediática a la que tenemos que enfrentarnos y que urge adoptar y asumir responsabilidades por parte de todos. ¿Qué tipo de contenidos se transmiten en los medios de comunicación que consumen los más pequeños? En esta investigación pretendemos, en primer lugar, elaborar un marco teórico previo sobre este nuevo panorama que define nuestro día a día y, a continuación, poner en marcha un trabajo de campo exhaustivo para contrastar empíricamente algunos de nuestros puntos de partida sobre estos hechos.

### 5.2.1 La narrativa como herramienta de socialización

Antes de profundizar en el cine de animación como medio al que se le pueden atribuir ciertas características y aspectos relacionados con la educación y formación del público menor que consume sus “productos”, consideramos necesario recurrir a la base de esta cultura audiovisual.

La mayoría de estos largometrajes traídos de la mano de grandes industrias del entretenimiento suelen ser adaptaciones de los *cuentos* clásicos popularmente conocidos. A veces es el relato íntegro el que se toma como referencia; en otras ocasiones, son películas que se inspiran en historias originales y concluyen con una moraleja, una lección de vida con aplicación práctica en nuestro día a día. Pero es preciso recurrir al auténtico origen del “cuento”, para comprender la fuente principal de la que beben estas historias de animación



audiovisuales que atraen a mayores y pequeños. De esta manera, nos remontamos a miles de años atrás, cuando el cuento emergió como producto del lenguaje verbal, en el marco de una tradición fundamentalmente oral. La invención del relato supuso un sistema eficaz para organizar, memorizar y transmitir la información en una sociedad ignorante en la escritura. Los primeros cuentos que aparecieron están directamente vinculados con el pensamiento del hombre primitivo. Los cuentos han ejercido una importante *función social* en todas las culturas (Turner, 1999: 78ss). Tal vez lo que entendemos hoy en día por cuento dista bastante de lo que fue en sus orígenes. No hay más que ver la devaluación del término “cuentista”, y sus connotaciones negativas, cuando en realidad esta palabra define a aquella persona que infunde oralmente la capacidad de descubrir, soñar, imaginar... que otros mundos son posibles. Etimológicamente, “cuento” deriva de “contar”, forma ésta de “computare” (calcular en sentido numérico). Es posible que de enumerar objetos se pasara traslaticamente al relato de sucesos reales o fingidos. De esta manera, el cómputo se hizo cuento y estas narraciones breves, normalmente en prosa, perduraron hasta nuestros días (Anderson Imbert, 1996: 16).

Por otro lado, aclaramos que cuando hablamos de cuento maravilloso lo hacemos según la teoría de Vladimir Propp<sup>1</sup>, quien sentó las bases para el análisis formalista de este tipo de narraciones (1981). Este autor entiende el cuento como un organismo en el que se pueden separar sus elementos y así determinar las leyes que rigen esa estructura. Propp, al contrario de lo que hicieron sus antecesores Aarne y Thompson, cree que para aislar las unidades básicas del relato es necesario tener en cuenta los elementos constantes. Así que no se pregunta *quién hace qué* o *cómo lo hace* sino *qué es lo que hacen los personajes*. Las respuestas a esta cuestión delimitan las unidades básicas del cuento: las “funciones”. En anteriores investigaciones nos hemos centrado especialmente en el análisis de contenido y del discurso -tomando como base esas 31 funciones que propone este formalista ruso- de algunos cuentos maravillosos como “Shrek” (2001, DreamWorks) o “Érase una vez un cuento al revés” (2007, Berlin Animation Film) (Porto Pedrosa, 2008a, 2008b, 2008c). En este trabajo que contempla esta Tesis Doctoral, nos valemos de esa experiencia previa en el análisis de estos relatos para estudiar una muestra 12 películas de animación producidas por los estudios Pixar y distribuidas por Walt Disney desde 1995 hasta 2011. Trataremos de describir y explicar las principales estructuras enunciativas que constituyen la “gramática” que subyace en la mayoría de estos nuevos relatos. A partir del análisis, podremos comprobar el funcionamiento semiótico y paradigmático de las estructuras del discurso que llegan a convertirse en esquemas “cognitivos”, en una especie de representaciones mentales. Estas etiquetas se activan a través de constantes estructurales -de enunciación y recepción- transmitiendo una manera muy concreta de percibir el mundo (Sánchez Corral, 2005: 19; Alonso et al., 1995: 58).

Los cuentos de hadas responden a las eternas preguntas: ¿Cómo es el mundo en realidad? ¿Cómo tengo que vivir mi vida sin él? ¿Cómo puedo ser realmente yo? [...] Sus mensajes pueden contener soluciones, pero éstas nunca son explícitas. Dejan que el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana [...] El niño adquiere, pues, una educación moral no a través de conceptos

---

<sup>1</sup> El estudio llevado a cabo por este formalista ruso en su libro *Morfología del cuento*, publicado por primera vez en 1928, se adelantaba en muchos aspectos a los trabajos de su tiempo. Sin embargo, no se captó verdaderamente el alcance de su descubrimiento científico hasta el momento en que se introdujeron en lingüística y en etnología los métodos del análisis estructural.

éticos abstractos sino mediante lo que parece tangiblemente correcto, y por ello, lleno de significado para el niño (Bettelheim, 1986).

El conocimiento de los cuentos resulta imprescindible para quienes los leen y disfrutan con ellos, y también para sus críticos. Incluso aquellos que pretenden darle un uso diferente al habitual tienen que tomarlos como referencia para hacer comprensibles sus argumentos, como el caso de “Shrek” (2001) en su versión animada. Hasta tal punto están arraigados en nuestra sociedad y en la memoria colectiva que muchos de sus personajes o conceptos han pasado a formar parte de la fraseología habitual en las lenguas más diversas (Del Rey, 2007: 82). El autor de este libro cree también que nada más lejos de la realidad es considerar a estos relatos como portadores de influencias o ideas machistas. Los cuentos de hadas provienen de una época en la que el régimen familiar era el matriarcado, implicando una relación entre los sexos muy diferente a lo que se estableció años después. Según Del Rey, quien ocupa una situación privilegiada es la mujer, mediante la cual se establecía la descendencia y la legitimidad dinástica. De manera que el príncipe (o los personajes equivalentes) siempre mantiene una posición subordinada respecto a ella y sólo ejercerá como rey consorte gracias a su enlace matrimonial con la princesa heredera (2007: 76). Basta con observar algunos de los cuentos que se han conservado hasta nuestros días -y sus posteriores versiones audiovisuales- para comprobar cómo este punto suele ser el principal desencadenante de la trama.

En la misma línea de pensamiento, continúa el autor, que si en algún cuento de hadas se altera el orden de los papeles probablemente sea fruto de adaptaciones a cambios sociales posteriores. Por este motivo no se puede afirmar que este tipo de narraciones propone estereotipos tradicionales de mujer pasiva / hombre activo. En caso de haber algún personaje subordinado es el héroe masculino, quien no consigue nada por sí mismo (por su fuerza, valor o ingenio), sino gracias a los donantes que le facilitan su ayuda. Sin embargo, los personajes femeninos arriesgados y emprendedores son abundantes en los relatos, lejos de la percepción que se pueda tener con una lectura prejuiciosa de los mismos (2007: 76). A pesar de la opinión de este autor, existen otras que se centran en otros aspectos diferentes en cuanto a las cintas producidas por el sello Disney (Dorfmann & Mattelart, 1987; Grover, 1992; Smoodin, 1994; Delgado, 2000; Giroux, 2001; Noain, 2003; Fonte, 2004; Digón Regueiro, 2006: 163-169; Navarro, 2007: 66-67; Garrido Lora, 2010: 47-67; etc.). Desde esta perspectiva plural y abierta en cuanto a los modelos sociales que se transmiten en estas historias y sus posibles influencias sobre los menores arranca nuestro estudio. Intentaremos acercarnos a las películas de animación “Autorizadas para todos los públicos” como supuestas herramientas de socialización. Para ello, profundizaremos en los contenidos que difunden sus historias y realizaremos grupos de discusión con menores entre 5 y 11 años para conocer más detalladamente cómo perciben estas historias.

### 5.2.2 ¿Qué nos enseña el cine y la televisión?

En la primera parte de este capítulo sobre *Socialización, Infancia y Medios* hemos resumido algunos de los elementos más importantes en la socialización: definición y revisión del concepto, principales corrientes de pensamiento, los agentes tradicionales y la influencia de los medios de comunicación en todo el proceso. Se trata de una materia muy extensa en la que sólo nos hemos detenido someramente, para no desbordar las características de nuestra

investigación. Sin embargo, todo este recorrido nos ha servido para, fundamentalmente, dos cuestiones interesantes:

1. Comprender la importancia del proceso de socialización desde una perspectiva histórica para entender el sentido de la infancia tal y como se concibe hoy en día. Este proceso tiene un carácter continuado a lo largo de la vida de los sujetos pero adquiere una especial relevancia durante las etapas iniciales de desarrollo del niño, considerado como individuo activo de este proceso.
2. En la socialización intervienen distintas instituciones implicadas. La familia, la escuela, los pares y los grupos de referencia se consideran agentes tradicionales en este proceso, mientras que algunas transformaciones sociales acontecidas durante las últimas décadas y la llegada de los medios de comunicación modifican algunos de los paradigmas clásicos de la socialización, especialmente si tenemos en consideración el público infantil y el tiempo que dedican a las distintas pantallas.

Parece claro el interés por el ocio de los menores a través del consumo de los medios de comunicación dado el papel de “educadores” o promotores de modelos sociales que desempeñan. La función socializadora de los medios de comunicación se manifiesta con mayor intensidad en la infancia, que es también donde más patentes pueden resultar sus efectos de distorsión (Von Felitzen, 1990: 31; Pérez Alonso-Geta, 2005). Constituye una preocupación presente en el imaginario social el hecho de proteger a los niños frente a los medios. Aunque la unión de estos esfuerzos no parecen erradicar los comportamientos cuestionables por parte de quien determinan los contenidos de los medios y las medidas de restricción impuestas logran unos resultados ineficientes (Marta Lazo, 2005; Tur et al., 2004; Tur Viñes, 2006: 171-180; Ruiz San Román & Salguero, 2008: 65-81; Fuente Cobo, 2009; Fuente Cobo & Ruiz San Román, 2011: 153-177; Corcova, 2010; Sotelo González & Marta Lazo, 2010: 349-364; Sotelo González et al., 2012; Ruiz San Román, 2011; Torrecillas & Díaz-Cerveró, 2012). Por este motivo es tan importante hacer un sobre esfuerzo por cuidar todo aquello que rodea a los menores y dedicar una especial atención a los agentes socializadores que interactúan en su entorno.

Partimos de esta necesidad básica para acercarnos a la “función social” del cine (Turner, 1999) y analizar el tipo de socialización que proponen estas producciones infantiles. Hemos visto que, en la actualidad, la familia y la escuela se equiparan –e incluso podríamos hablar de desplazamiento de sus principales funciones- con los medios de comunicación de masas, que adquieren una importancia cada vez mayor en cuanto a la transmisión cultural con respecto a los agentes tradicionales. En palabras de Félix Ortega, una de las funciones más importantes de los medios en relación con los niños y jóvenes, es la de “estar continuamente haciendo accesible a su percepción la gran variedad de grupos de referencia” (2006: 127).

Hace algunos años, la tradición oral y la literatura infantil se encargaban de crear imaginarios que contribuían en el desarrollo de los niños y niñas en sus distintas etapas psicológicas. Hoy en día, esa función la lleva a cabo la narrativa audiovisual, fundamentalmente. Entendemos por *narrativa audiovisual* la facultad o capacidad que poseen las imágenes - visuales o acústicas- para configurar discursos que construyen textos, cuyo principal objetivo es contar historias.

Existen numerosas investigaciones al respecto, pero recogemos ahora algunos datos de un estudio sociológico realizado mediante entrevistas a mil niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 16 años y a sus padres en el que se demuestra que los jóvenes españoles invierten una media de cuatro horas delante de una pantalla (consola, televisión o Internet) (2010, *Diario de Navarra*). Cada vez tenemos más materiales audiovisuales específicos para los menores, adaptados a sus “necesidades”: juegos interactivos, programas de televisión, dibujos animados, películas de animación, videojuegos, aplicaciones para smartphones... Los videojuegos constituye un objeto de análisis interesante para muchos autores (Díaz Soloaga, 2006; Méndiz Noguero, 2006: 307-321; Ruiz San Román & Ferrer, 2006; Núñez Gómez et al., 2008: 297-315; Morales, 2011: 36-54; etc.) así como el universo de la telefonía inteligente (Porto & Ruiz, 2012b, 2012c; García Galera, et al. (2008) y cómo inciden estos aparatos en el entretenimiento y la comunicación de niños y adolescentes.

En una de las encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2000) se analizaron 1.800 entrevistas sobre “La televisión y los niños: hábitos y comportamientos”. Los resultados obtenidos mostraron que el 30,2% de los niños había empezado a ver la televisión antes de los 24 meses; el 25,3% de los padres entrevistados respondieron que sus hijos veían la televisión desde los dos años; mientras que el 24,4% desde los tres años de edad. Únicamente el 20% de la muestra empezó a ver la televisión cumplidos los cuatro años. Esta información nos revela que ya desde principios del siglo XXI el grupo de telespectadores menores -recordemos que hablamos de niños y niñas de menos de cuatro años- constituyen una gran amenaza por tratarse de uno de los colectivos más sensibles, menos críticos y expertos que podemos encontrarnos.

En nuestro país, la legislación es más laxa pero en países como Francia, el Consejo Superior del Audiovisual y el Ministerio de Sanidad prohibieron los programas de televisión dirigidos a los menores de tres años de edad. Esta decisión estuvo basada en varios estudios científicos sobre el efecto perjudicial de la exposición excesivamente temprana a la pantalla y las alteraciones que produce este hábito en su desarrollo durante los primeros años.

Una investigación desarrollada a partir del análisis de contenido de cuatro programas televisivos transmitidos en horario protegido por una cadena autonómica con la finalidad de clarificar a qué edad los niños empiezan a interpretar correctamente los contenidos reproducidos en la pequeña pantalla (Crescenzi, 2010: 69-88). Antes de los 18 meses, no alcanza una percepción completa. Entre los 18 y 24 meses muchas de las funciones cognitivas evolucionan -entre ellas, el lenguaje- pero son insuficientes para comprender un programa de televisión. El desarrollo del menor comienza a ser suficiente para empezar a utilizar el medio televisivo a partir de los 24 meses, aunque con restricciones y con la mediación de los padres-educadores.

Según Christakis & Zimmerman (2007: 993-999), los menores de seis años pasan en promedio dos horas al día frente a una pantalla: una hora mirando la televisión y el resto de tiempo con DVD, vídeos, ordenador y videojuegos. Como decíamos anteriormente, otros estudios demuestran que este tiempo se ha incrementado de dos a cuatro horas diarias de dedicación a los medios (2010, *Diario de Navarra*). Dado el protagonismo de la televisión en la vida de los niños, en nuestra investigación incluimos algunas aportaciones de autores que han estudiado los efectos de este medio en el público infantil, porque resultan pertinentes para nuestro estudio. Hablemos de cine o de televisión, las pantallas en general, ejercen un papel determinante en los procesos socializadores configurando una realidad axiológica en la que coexisten valores y contravalores.

Desde sus orígenes, el cine ha sido un importante transmisor modelos y pautas de conducta, ejerciendo una gran influencia en la sociedad, de la que es altavoz en infinidad de ocasiones. La idea que ahora recogemos ha sido fuente de inspiración para muchos autores que durante años han estudiado el gran potencial del medio (Sicker, 1960; Vandromme, 1960; Iturralde, 1984; Vivar, 1988; Reia-Baptista, 1995; Martínez-Salanova, 1998: 27-36, 2002; Loscertales & Núñez, 2001; Yébenes, 2002; Guerrero, 2003; Isaia, 2003; Pereira Domínguez, 2005; Prats, 2005; Martínez & Merlino, 2006; Ambrós & Breu, 2007; Martínez Barnuevo, 2008; Queiroz, 2008; Urpí, 2008; Torres San Martín, 2008; etc.).

Hay que entender el cine como un arte y no sólo como una industria o un mero entretenimiento. Al igual que la música, la literatura, el cine posee una virtualidad educativa, puesto que ofrece al espectador una experiencia estética que se convierte en fuente de aprendizaje, conocimiento y saber. En concreto el cine funciona en la educación como un *exemplum* (Urpí, 2008: 64).

La autora Carmen Pereira considera que el cine de animación está demostrando ser un excelente medio para la formación de valores. Durante los primeros años de la infancia, resulta interesante aprovechar el poder de las imágenes ya que “pueden facilitar el aprendizaje para encaminarse hacia el pensamiento y la reflexión, mejor incluso que la palabra” (2005: 19-31). En este sentido, consideramos que para llevar a cabo un uso didáctico de este tipo de películas, necesitamos analizar los aspectos manifiestos introducidos en el texto fílmico pero, especialmente, aquellos elementos implícitos que subyacen y que determinan nuestro pensamiento, configurando así el imaginario social.

En los primeros años de la vida cuando los niños se encuentran en un estado de máxima plasticidad: es el momento idóneo para la transmisión de valores (Bautista Vallejo, 2002: 14-17). Si las películas interfieren en la vida de los adultos, en sus sentimientos, pasiones y miedos, a medida que descendemos en la edad esa relación es inversamente proporcional. Las influencias pueden ser positivas y negativas, siendo más acuciantes en aquellos espectadores infantiles que se encuentren a medio camino de una formación integral.

La Asociación Española de Pediatría señala que los menores no poseen la capacidad innata de discriminar entre la realidad y la ficción en el medio televisivo, pudiendo atribuir el estatuto de normalidad a conductas aberrantes (citado en Vilchez & Perales, 2005). Joan Ferrés también alude a esa situación de desventaja en la que se sitúan los pequeños. El adulto puede confrontar lo que ve con sus propios valores, con sus experiencias previas, pero el niño carece de referentes ideológicos. Por esa razón, es necesario incorporar estrategias de alfabetización audiovisual que puedan enseñar a “leer” e interpretar esos mensajes (1994: 115ss).

Como afirma Ortega Gutiérrez, la aparición de los multimedia acrecienta el poder socializador de la comunicación de masas (2002). Los *media* son omnipresentes y los demás agentes socializadores recurren a ellos como principal recurso para reforzar sus acciones. Este autor, afirma que si se da la convergencia y coherencia entre estos diferentes colaboradores, el papel de los medios será positivo, además de ser capaces de ir más allá de la visión familiar y del sistema social para abrir un nuevo horizonte. Retomamos las palabras del sociólogo (2002: 127): “La comprensión de los medios como fuente de expectativas

sociales es de suma utilidad para la socialización, ya que proporcionan representaciones de modelos estables de la vida social”.

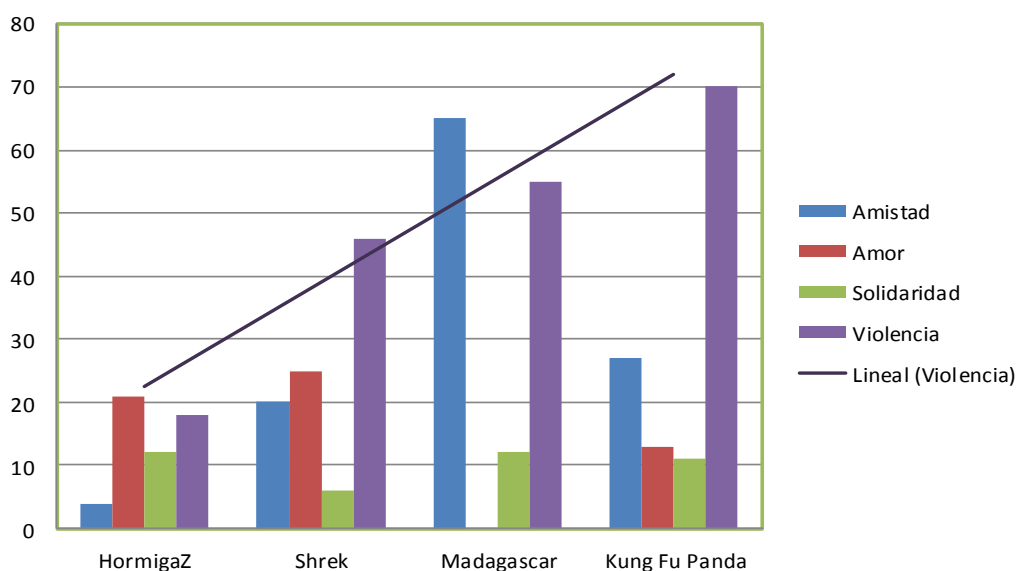
En otros trabajos, en nuestra misma área de investigación, se analizan series televisivas de dibujos animados (Antón Fernández, 2006; Vílchez & Perales, 2005; García & Calleja, 2006; Galiano, 2007; Crescenzi, 2010: 69-88; etc.). “Los Simpson”, “Padre de Familia”, “Padre Made in USA”, “Futurama” o “South Park” son ejemplos de dibujos que tratan una temática adulta y que cuentan con una excesiva carga de violencia y palabras malsonantes en los diálogos, constituyendo unos contenidos poco adecuados para los menores.

Algunos autores consideran a la televisión como el medio que impone los principales modelos de comportamiento, bien sea de manera intencional o involuntaria, ejerciendo una poderosa influencia en la socialización de los menores (Berry & Mitchell-Kernan, 1982). Lewis & Feinman (1991) alertan que el principal peligro está en que estos contenidos son consumidos por niños y jóvenes durante su proceso de socialización, que se produce en gran parte a través del aprendizaje mediante la observación.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de la relación entre los medios y la posible influencia en el sector más vulnerable del público. En concreto, la violencia en los *media* ha sido un tema muy recurrente en cuanto a su posible incidencia en el desarrollo de los pequeños espectadores (White & Sheehan, 1993; García Madruga et al., 1995; Clemente & Vidal, 1996; García & Ramos, 1998; García Galera, 2000; Ropeik & Herman, 2000; Yokota & Thompson, 2000; Barrios, 2005; Igartua et al., 2001; Christakis & Zimmerman, 2007; Fernández Arribas & Noblejas, 2007; Bejarano, 2008:73-75; Garrido Lora, 2010: 47-67; etc.). Esta variable también ha sido contemplada en nuestro análisis de contenido, y en este ámbito partimos de la propia experiencia previa.

Según los resultados de uno de nuestros estudios sobre cine, en cómputo global, podemos decir que la violencia suele ocupar uno de los lugares más destacados en cuanto a la naturaleza de las acciones que emprenden, fundamentalmente, los héroes y antagonistas masculinos de estos relatos audiovisuales. Observemos el siguiente gráfico:

**Gráfico 1**  
Principales actos en DreamWorks Animation (1998-2008)



En el caso de DreamWorks Animation llama especialmente la atención que el 28,2 % de las acciones que se han contabilizado en los personajes sean de naturaleza violenta o agresiva. [...] Esta proporción es menor en el caso de Disney / Pixar, en la que la presencia de la violencia en sus producciones se reduce a un 17,3 % del total de actos emprendidos por los personajes (Porto Pedrosa, 2010: 14-15).

Además, en esta “fábrica de sueños” se evidencia una tendencia ascendente en cuanto a la inclusión de contenidos violentos en sus producciones, como se puede ver en el gráfico siguiente. Durante el período analizado en este estudio, desde el estreno de “HormigaZ” (1998) y hasta “Kung Fu Panda” (2008), se constata que la introducción de la violencia en las películas de animación digital de DreamWorks ha sufrido un crecimiento constante durante estos diez años.

En nuestro análisis nos interesa averiguar de qué manera se materializa la violencia en los personajes animados que actúan como modelos. En el análisis de contenido incidiremos en cómo se llevan a cabo los actos agresivos por parte de los protagonistas. Podemos hablar de varios usos de la violencia, entre los que destaca el prototipo de *héroe bueno* que emprende conductas agresivas para lograr su misión y que, finalmente, el bien triunfe. En este caso, nos encontramos con un problema, ya que llegamos a una conclusión errónea: la violencia podría ser la herramienta perfecta para conseguir lo que queremos. Sin embargo, estamos ante un valor añadido de este tipo de entretenimiento que, por ejemplo, en los videojuegos o en la mayoría de series televisivas de dibujos animados la violencia es un fin en sí misma. Cuando comentemos las tablas de datos, volveremos sobre el tema con más detalle.

Además de la violencia -en la que no profundizaremos en exceso ya que se trata de un ámbito muy trabajado por otros autores y en el que no nos centramos en nuestro trabajo-, en el análisis que planteamos nos interesa averiguar otras variables como, por ejemplo, las relaciones de género. Según Giddens (1996: 201-202), los cuentos de hadas, personifican actitudes profundamente tradicionales hacia el género y hacia los tipos de fines y ambiciones que se esperan de las niñas y de los niños. “Algún día llegará mi príncipe”. En las versiones de los cuentos de hadas de hace cientos de años, este enunciado significaba que una niña de una familia pobre soñaba con la riqueza y la fortuna. Hoy en día, su significado se vincula más a los ideales del amor romántico. Pese a que Giddens hace referencia a los cuentos escritos, al fin y al cabo, una película de dibujos animados no es más que un cuento tradicional narrado por una voz en *off* –o a través de los propios personajes- acompañado de imágenes en movimiento. En los largometrajes seleccionados incidiremos en este punto para estudiar cómo se entretienen esas relaciones de género a través de los personajes y del discurso.

Antón Fernández (2006) ha estudiado la socialización del género a través de la programación dirigida a niños y recogemos algunas de las conclusiones sacadas de su investigación. En este tipo de contenidos, el discurso se construye mediante el uso de lenguajes audiovisuales androcéntricos, cargados de actitudes y formulaciones sexistas, que excluyen o aminoran la presencia femenina. En el relato se mantiene una comunicación subliminal en la que muestra la inferioridad de determinados sectores, aludiendo a su inutilidad o debilidad social. Además, la concentración de tópicos, estereotipos y roles es una constante en el hilo argumental. Según Carles King & Oviedo, son frecuentes las películas de dibujos animados en las que, mayoritariamente, los protagonistas son hombres

y las mujeres aparecen como compañeras subordinadas o ‘víctimas’ que necesitan ser rescatadas (2001).

Las imágenes estereotipadas en la literatura infantil y en sus posteriores versiones animadas “mutilan” a la mujer y empobrecen la condición de los hombres. Por una curiosa necesidad de simetría y dicotomía en la que suele girar nuestro entorno, se le niegan a un sexo las características y los comportamientos que se le atribuyen al otro. Los papeles rígidos no hacen sino aprisionar y modificar la personalidad de aquellos a quienes se les imponen. La auténtica creatividad y la libertad de actitudes dependen de la posibilidad de inventarse, escogiendo rasgos en modelos diferentes y recombinándolos en un conjunto que represente una verdadera opción (Turín, 1995: 8).

Durante los primeros años de socialización aprendemos formas de ver e interpretar el mundo y se crean círculos viciosos de ideas que se autosostienen (Paniego, 1999: 96-107). Hablamos del prejuicio, entendido como *idea* (conjunto de rasgos simples que suelen ser aceptados popularmente, sin basarse en la observación de la realidad), como *sentimiento* (evaluación negativa de un grupo de personas) y como *conducta* (marginación de un grupo de personas y el tratamiento despectivo de los mismos). Resulta pertinente incidir en la función que mantienen los prejuicios, estereotipos y tópicos en estos relatos actuales dirigidos a un público menor de edad. Así como, otro de los puntos importantes en los que debemos fijar nuestra atención es en la asignación de roles y funciones clásicas del héroe y antihéroe clásicos.





**6.**  
**CONFLICTOS**  
**EMOCIONALES**  
**Y TRATAMIENTO**  
**DE LA MUERTE EN**  
**LAS PANTALLAS**

## 6.1

# El impacto de los conflictos emocionales en la infancia

### 6.1.1 El estudio de las emociones

Etimológicamente “emoción” significa aquello que nos estremece, que nos pone en movimiento pero sin que se adentre en nosotros; la emoción se queda en el umbral de la sensibilidad afectiva (Marina, 1996: 61-63). Al no interiorizarse, no llega a consolidarse en sentimiento y por tanto se sitúa entre éste y la pasión. La emoción es una respuesta inmediata a un estímulo que procede del exterior y que nos perturba, pero no nos ciega totalmente. Es algo efímero, que aparece y se desvanece con la misma intensidad con la que llega a producirse. La importancia de las emociones comenzó a considerarse efectivamente entre los académicos e investigadores en la segunda mitad del siglo XX (Ibáñez, 2009: 38-43). Lo emocional quedaba relegado a un segundo plano carente de interés. Sostiene A. Russell Hochschild (2008) que cuando miramos a través del prisma de nuestra cultura racionalista, vemos la emoción como un impedimento para actuar y percibir el mundo.

La publicación del libro *Inteligencia Emocional*, de D. Goleman (1996), dio a conocer trabajos y estudios que mostraban la imbricación entre emoción y razón. En nuestros días, asistimos a una gran actividad científica en torno a este campo, no sólo los psicólogos sino también los investigadores de diversas disciplinas (neurocientíficos, biólogos, sociólogos o economistas) se sienten atraídos por el estudio de las emociones. Las numerosas publicaciones, revistas y libros especializados sobre el tema constituyen una verdadera eclosión en el mundo científico y académico. Nos introducimos en un tema basto e interesante, pero no es nuestra pretensión profundizar en estas cuestiones en este momento. Darwin recopiló durante más de treinta años observaciones sistemáticas sobre cómo las personas en diferentes culturas y también los animales, tanto domésticos como salvajes, expresan emociones. En su trabajo publicado en 1872, *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, defiende dos ideas fundamentales que cien años después continúan siendo inquietantes y controvertidas: la expresión innata y universal de nuestras emociones y cómo éstas son producto de la evolución. La obra de Darwin fue olvidada casi hasta mediados del siglo XX y la idea de que nuestras emociones son el resultado del constante desarrollo -y por tanto, parte de nuestra biología- ha tardado mucho tiempo en ser asimilada, en primer lugar, por el pensamiento científico y, en segundo, por la propia sociedad (Fernández Berrocal, 2009: 32-34). Uno de los primeros científicos que se atrevió a

retomar sus estudios sobre la universalidad de las emociones fue Paul Ekman. Este investigador, profesor emérito de Psicología en la Universidad de California y considerado como uno de los cien psicólogos más influyentes del siglo XX, ha profundizado en las teorías de Darwin sobre las expresiones faciales, compartiendo muchos de sus descubrimientos y descartando algunas de sus afirmaciones. Ha publicado diversos libros de los que destaca *Telling Lies* (2009) y ha colaborado con los estudios Pixar para enseñarles cómo hacer más creíbles la expresión facial de sus personajes, además de ser asesor en los departamentos de policía, FBI y con grupos antiterroristas de Estados Unidos para entrenar a los agentes en intentar detectar cuándo los sospechosos podrían estar mintiendo.

Las emociones son respuestas complejas en las que convergen componentes mentales, fisiológicos y motores. El elemento mental vivencial de cada una de ellas es lo que se conoce como *sentimiento*. Por su parte, los sentimientos se producen por las situaciones cotidianas a las que tenemos que enfrentamos de manera inevitable. Dice J. A. Marina que “al ser humano le gusta sentir”, aunque tal vez no sea del todo correcto emplear esta expresión, ya que el *propio acto de sentir implica sufrimiento*, pues no sólo nos remite a un estado de agrado; sin embargo, dice el autor que “pensar en la anestesia afectiva nos da pavor” (1996: 9). Como es sobradamente conocido, existen múltiples estudios que abordan este tema (Mead, 1972; Freeman, 1983; Geertz, 1992; Ekman & Davidson, 1994; Ekman, 2006; Russell Hochschild, 2008; etc.) y que ahora simplemente mencionamos, ya que tan solo esta parte podría ser materia más que suficiente para una tesis doctoral.

Por su parte, C. Geertz sostiene que “los problemas, siendo existenciales, son universales, sus soluciones, siendo humanas, son diversas” (1992: 301). Nuestras principales preocupaciones, angustias y esperanzas son muy parecidas y se basan en lo mínimo: sobrevivir, disfrutar, estar cerca de los seres que queremos, evitar el peligro, afrontar los obstáculos que aparecen en nuestro camino, contar con los demás y ponernos a salvo en situaciones comprometedoras (Marina, 1996). Se pretende demostrar con esto que la universalidad de ciertas emociones tiene razón de ser, aunque con la reserva de que en cada cultura o entre los propios miembros de la misma, así como en los diferentes momentos históricos, los mismos sentimientos pueden sufrir variaciones.

En esta línea de pensamiento, A. R. Hochschild (2008), fundadora de la sociología de las emociones y una de las voces más importantes dentro de la sociología feminista, postuló el vínculo entre el flujo de emociones en la vida social y el capitalismo moderno. Su tesis fundamental es que la emoción y el sentimiento son sociales y que, por tanto, la alegría, la tristeza, la ira, la envidia o los celos son, en parte, *sentimientos sociales*. Asegura Hochschild que hay que tener en cuenta que la cultura guía el acto que permite reconocer una emoción y reflexiona sobre las “convenciones de los sentimientos” (2008: 129). El hecho de que una muerte provoque alegría *no está socialmente aceptado* o no es bien visto en nuestra sociedad, sin embargo, todos conocemos casos en los que esta otra realidad cobra su razón de ser. Además, afirma que la experiencia emotiva de los adultos resulta ordenada: de tal modo que nos sentimos alegres en las fiestas, tristes en los funerales y felices en las bodas.

En nuestro caso, en el análisis de contenido que llevamos a cabo sobre las situaciones emocionalmente fuertes que se reproducen en los contenidos de animación nos interesa especialmente este punto de vista de las emociones y sentimientos como construcciones sociales. A continuación, abordaremos algunas nociones básicas de lo que entendemos por “conflicto emocional” desde ese enfoque determinista del contexto social y la cultura.

### 6.1.2 Definición de conflicto emocional

A partir de estas dos últimas ideas de Geertz y Hochschild sobre las emociones y su componente cultural y social en su elaboración y percepción, introducimos el concepto de “conflicto emocional” que se emplea en esta investigación. Decíamos en líneas anteriores que si recurrimos al origen de la palabra “emoción” significa aquello que nos estremece, que nos mueve por dentro, y que por resultar efímero no se adentra en nosotros y no llega a consolidarse como sentimiento. Podríamos decir entonces que un *conflicto emocional representa un tipo de situación concreta que incide directamente sobre nuestras emociones y que puede permanecer en un plano superficial o provocar en nosotros una reacción sentimental determinada*. Sería toda aquella clase de momentos que coloquialmente decimos que “nos toca la fibra sensible” y nos “obligan” a reaccionar porque suelen suponer un punto de inflexión en nuestras vidas. Nos referimos a conflictos como el *abandono* de un ser querido; la *partida*, cuando debemos abandonar nuestro hogar o a la familia; la *separación* de alguna persona a la cual nos unen determinados sentimientos de afecto o amistad; la *traición*; el *castigo* por haber cometido alguna imprudencia; la *soledad* y el *rechazo* de quien no es querido por los suyos; y muy especialmente aludimos al conflicto emocional de la *muerte* por antonomasia, y cómo influye en aquellos que se sienten afectados por este hecho.

El objetivo es estudiar estas situaciones intensas desde el punto de vista emocional que se reproducen en las películas de animación de manera constante y ver de qué manera son concebidas y percibidas por los menores. En primer lugar, analizaremos aquellos contenidos presentes en los 12 largometrajes de Pixar seleccionados que aborden alguno de los conflictos emocionales para describir su frecuencia y su tratamiento en estas historias. Además, para orientar ese análisis nos guiaremos por las funciones que V. Propp establece en su *Morfología del cuento* (1981) porque en muchas de esas 31 funciones que estructuran estos relatos se derivan o llevan implícito algún tipo de conflicto emocional como la partida, el combate, el alejamiento o la propia sanción que recibe el villano. Por otro lado, a continuación, trabajaremos directamente con niños y niñas de 5 y 11 años sobre estas cuestiones para acercarnos a su comprensión sobre estas situaciones con una gran carga emotiva y sus reacciones sentimentales más habituales.

El punto novedoso de esta investigación es relacionar el universo de las percepciones infantiles sobre los conflictos emocionales en general y, en particular, la representación de la muerte y la pérdida a través de la ficción en las pantallas. No deja de ser un objeto de estudio natural y perfectamente lícito como cualquier otro, pero es importante tener claro desde el principio que este binomio podría resultar controvertido y suscitar comentarios negativos y algunas reticencias para llevar a cabo esta investigación, como así lo hemos experimentado. Si partimos de la experiencia de A. de la Herrán y M. Cortina en este terreno, ellos señalan dos posturas divergentes en nuestra sociedad sobre el fenómeno de la muerte: una de rechazo segregador o de refugio en la superficialidad y otra más culta, de interés integrador y educativo (2006: 57). Si partimos de esta base, comprendemos que no será fácil tratar este tema y su relación con la infancia. Sin embargo, consideramos que todos los esfuerzos posibles por acercarnos a cómo piensan y entienden los menores estos contenidos para poder ayudarles a entender y afrontar este tipo de situaciones son objetivo más que suficiente para intentar superar todos los posibles “impedimentos” que podamos encontrarnos para investigar sobre este tema en nuestra sociedad actual.

En esta tesis, además de estudiar el fenómeno de la muerte y su representación a través de la animación también analizamos otros conflictos emocionales que figuran en estas películas de animación de Pixar. Aunque no nos demos cuenta, o no queramos hacerlo, estas

situaciones relacionadas con el dolor y el sufrimiento constituyen un ingrediente fundamental en las historias infantiles, tanto en su tradición oral –como hemos visto desde el origen del cuento- como en las modernas versiones audiovisuales que se estrenan en nuestros días. Consideramos que a los niños no sólo hay que socializarles en los aspectos más dulces de la vida sino en todas sus dimensiones, para que la educación y la comprensión del mundo en el que viven puedan llevarse a cabo de un modo integral y sea lo más veraz posible.

### 6.1.3 El concepto del “buen adiós” en los menores

Comenzamos este epígrafe siguiendo la metáfora que emplea Poveda y Laforet en su libro *El buen adiós* (2009). Tanto la relación profesional mantenida con el doctor Poveda como su obra han influido en la dirección de esta investigación. Conocer parte de sus trabajos a lo largo de su carrera contribuyó en el enfoque de algunas de las ideas que se iban vislumbrando a lo largo del camino. El optimismo y la actitud positiva ante el fenómeno de la muerte constituyen el legado fundamental de su obra y su visión personal sobre este hecho se contagia.

La idea de la pérdida que tienen los niños evoluciona en función de su edad y según la fase de desarrollo en la que se encuentre el sujeto (de la Herrán & Cortina, 2006). El hecho de trabajar estas cuestiones con menores supone algunos inconvenientes u obstáculos añadidos en relación con lo que podríamos encontrarnos cuando tratamos con mayores. Estas dificultades son las que constituyen uno de los principales alicientes en nuestra investigación, aunque debemos tenerlas muy presentes a la hora de plantearnos los objetivos de este estudio.

Según A. de la Herrán y M. Cortina en su libro *La muerte y su didáctica. Manual para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2006), la mayoría de las actitudes ante la muerte surgen y se consolidan durante los primeros años de edad, entendiéndola bajo el concepto de la “desaparición”, ya que alguien que estaba ya no está y ahora no podemos verlo. Parece existir un cierto acuerdo entre los especialistas en el tema en considerar que a partir de los 5 años, empezamos a tener conciencia de una pequeña parte de la magnitud global del fenómeno de la muerte, aunque estaríamos hablando de un conocimiento básico, casi rudimentario (Ugalde, 2010; de la Herrán & Cortina, 2006: 24-25). Sin embargo, al intentar concretar cuándo un niño podría comprender el significado del “adiós”, diversos estudios han demostrado que los menores son capaces de asimilarlo entre los 5 y 7 años (Herrán & Cortina, 2006; Girardi et al., 2009: 73-81).

Pero lo que no podemos hacer es infravalorar la capacidad del niño ante este tipo de sucesos, tanto si ocurren en la vida real como si ven imágenes donde muere algún personaje o matan a alguien a través de la pantalla. El niño pretende obtener una información muy concreta sobre una cuestión abstracta y compleja como es la pérdida, pero los adultos suelen responder a sus preguntas de manera indirecta o con evasivas. A menudo, uno de los errores frecuentes por parte de los mayores hacia los niños es adoptar una actitud de ocultar, negar o mentir sobre este tema (Girardi et al., 2009). Esta postura puede estar generándoles confusión, preocupación y puede desarrollar situaciones conflictivas en ellos, al no permitirles elaborar la pérdida de manera natural. Por otra parte, otro de los problemas, continúan estas autoras, es creer que “los niños necesitan vivir dentro de burbujas que los protejan de cualquier tipo de dolor, malestar o angustia” (2009: 8). Los niños carecen todavía de la visión y el pensamiento de los adultos pero debemos reconocer

su habilidad para construir sus propias teorías para entender el mundo en el que viven y comprender su particular ciclo de la vida.

Cuando hablamos de preparar a los niños para afrontar las pequeñas muertes que suceden en su día a día esta formación dependerá de la educación previa que hayan recibido sus familiares directos: “si los padres le tienen miedo a la muerte, si no han protegido a sus hijos sino que han compartido con ellos la muerte de su mascota o la de una abuela [...] entonces los niños no tendrán problemas” (Kübler-Ross, 1996: 20-21).

A. de la Herrán & M. Cortina recogen algunos factores que intervienen en una adecuada elaboración comprensiva de la muerte por parte del niño y el adolescente (2006: 31):

- a. *Los padres y la familia.* Las actitudes de sus padres hacia la pérdida y capacidad de hablar de ella abiertamente, así como el modo en que la familia y la sociedad presentan (u ocultan) la muerte al niño interfieren en su proceso de comprensión.
- b. *Sus propias características psicológicas.* Otro de los puntos clave para asimilar y entender este tipo de situaciones radica en la capacidad del menor para exteriorizar sus sentimientos y sus principales incertidumbre al respecto; sus habilidades cognitivas; su consistencia o fortaleza emocional; las experiencias personales previas que haya tenido relacionadas con la desaparición de algún ser querido o todas aquellas pequeñas muertes en su día a día que le hayan afectado, etc.

Las experiencias y formaciones conceptuales que se forman en edades tempranas son básicas para su vida. El afecto, la comprensión, la información acorde a su edad y la perspectiva social podrán constituir una filosofía de vida que será la base y la guía de su comportamiento con relación a este conflicto emocional tan importante. Se necesita un tiempo y elaboración psicológica para asimilar y superar la pérdida, es lo que Freud denominó como *duelo*. Este proceso es un duro trabajo de aceptación de la realidad y de superación de las adversidades. Esta interesante cuestión ha sido materia de estudio de diversos autores que se centran en los factores y las posibles causas que determinan en cada uno de nosotros esa capacidad de superación para poder resurgir después de los duros golpes que recibimos de la vida y es lo que se conoce con el término de *resiliencia* (Kübler-Ross, 1996; Cabodevilla, 1999; Cobo Medina, 1999; Fauré, 2004; Turner, 2004; Worden, 2004; Astudillo et al., 2007; Tizón, 2007; Nomen, 2009; Rojas Marcos, 2010; etc.).

#### **6.1.4 La muerte: ¿una construcción social?**

La cotidianidad de la muerte choca con el tratamiento que le damos en la sociedad actual. Deberíamos hablar de la muerte como algo natural que a todos nos preocupa y atañe, sin embargo, en la mayoría de los casos, nos referimos a ella como algo polémico y complejo. Según Mar Cortina (2003), podríamos entender esta percepción social del fenómeno debido a sus dos características fundamentales que la convierten en fuente de angustia: por un lado, es *impredecible*, nadie sabe con certeza cuándo será el último día de su vida; y por otro, su *esencia misteriosa*. Ambos factores atacan de modo directo al paradigma de la seguridad planificada y lo predecible que pretendemos mantener en nuestra sociedad. Cada día somos más racionales, no nos conformamos con la improvisación sino que tenemos que programar cada segundo de nuestra vida, de nuestra existencia. Lo hacemos todo pensando en un futuro, en el día que vendrá. Sin embargo, en ese afán de preparación del mañana, nos

olvidamos de planificar la muerte, uno de los poco hechos de los que tenemos la certeza absoluta de que también a nosotros nos llegará (de Miguel, 1995).

Cuando hablamos de construcción social, ¿a qué nos estamos refiriendo exactamente? En concreto, ¿qué entendemos por construcción social de la muerte? Es necesario establecer una aclaración previa, dada la tendencia que se viene evidenciando a lo largo de los últimos años a raíz de esta expresión. Cada vez es más frecuente el discurso de lo “socialmente construido”, cuando en realidad el adjetivo social se emplea de manera incorrecta en la mayoría de los casos. A menudo, hablamos de realidades que únicamente podrían ser construidas socialmente -en el sentido de *constructo*- y, por tanto, ese matiz social es inherente a la realidad misma de la que estamos hablando. En la mayoría de los casos este calificativo es innecesario y no aporta un significado adicional.

Ian Hacking, en su obra *¿Construcción social de qué?* (1998), recomienda que el adjetivo “social” debería utilizarse con moderación y sólo para enfatizar o indicar contraste. Hay cosas que no podrían ser de otra manera más que sociales. Dice el autor que, por ejemplo, si el género es por definición algo esencialmente social y es construido, ¿cómo podría ser de otro modo? Por tanto, “el énfasis que se pone en lo social es útil cuando nos dirigimos a objetos inanimados, fenómenos o hechos que son considerados habitualmente como parte de la naturaleza como existiendo independientemente de la sociedad humana” (1998: 76). Por ese motivo, la elaboración de un epígrafe como éste. El morir no es únicamente un hecho biológico sino que es fundamentalmente una construcción social (Aisengart, 2008). Las ideas y los rituales en torno al término de la vida integran el proceso de socialización que se da en las distintas sociedades y grupos sociales. Como otros fenómenos de la vida, el proceso de morir puede ser vivido de diferentes formas de acuerdo con los significados compartidos por esta experiencia.

Los estudios de Philippe Ariès (1993; 2000) muestran cómo las actitudes frente a la muerte sufrieron profundas transformaciones durante los últimos siglos, según el momento histórico y los contextos socioculturales. Por tanto, el morir no se distingue de otras dimensiones de las relaciones sociales y, en cada época, son construidas prácticas y representaciones significativas. A partir de estos presupuestos, diversos autores aseguran que, entre otras afirmaciones, la exclusión social de la muerte y del moribundo son características propias de la modernidad (Thomas, 1983, 1991; Bauman, 2001; Eliás, 1987, Ariès, 1983, 2000; etc.).

#### **6.1.4.1 Propuesta de conceptualización: la “muerte mediática”**

Por todo lo expuesto hasta este momento en este epígrafe sobre el impacto de los conflictos emocionales en los niños, llama especialmente la atención la contradicción que vivimos en nuestros días en relación con el fenómeno de la muerte<sup>2</sup>. Por un lado se mantiene una

---

<sup>2</sup> En una primera fase de este trabajo estaba previsto estudiar la evolución de la actitud dominante en Occidente con respecto al fenómeno de la muerte desde la Edad Media hasta la actualidad. Nos había parecido interesante conocer este recorrido desde una perspectiva histórica para situar el papel que cumple la muerte como fenómeno social en nuestra sociedad en relación con etapas anteriores. Finalmente hemos optado por no incorporar ese material que comprende más de 50 páginas, porque no constituye una parte imprescindible en esta investigación. Sin embargo, el conocimiento sobre algunos de los autores que trataron esta cuestión en diferentes ámbitos y fruto de este trabajo de campo sobre la evolución histórica de la concepción social de la muerte (Ariès, 1982, 1983; Eliás, 1987; Siurana, 1997, 2006; Chávez, 2000: 985-988; Urmeneta, 2001: 316-332; Cartay, 2002: 447-470; García-Orellán, 2003: 305-322; Pinazo & Bueno, 2004: 22-26; Colell, 2005; Díaz Agea, 2006: 10-15; Abt., 2007; Ferrer García, 2007: 97-134; Aisengart, 2008; Azpeitia,



actitud de ocultamiento y rechazo en la sociedad en general y, por otro, está la postura que mantienen los medios de comunicación.

La muerte se muestra de forma más natural en los medios audiovisuales que en la propia vida, lo que no deja de ser una paradoja si se tiene en cuenta la afirmación de algunos autores sobre el carácter de representación de la realidad del medio (Conde & de Iturrate, 2003: 169).

Frente al recogimiento vivido por la familia durante los duros momentos del duelo y las emociones propias de la pérdida de un ser querido los medios de comunicación se valen de esos instantes tan íntimos para transformarlos y experimentarlos desde la óptica del mercado. La muerte es un “producto” que se puede “vender” ante un público concreto porque capta su atención, atrae. En una sociedad como la nuestra la muerte que se transmite en los medios se ha convertido en un tema omnipresente porque es rentable, o más bien se debería decir a la inversa: como es un contenido rentable tiene siempre un lugar asegurado en las parrillas de programación. A veces, la saturación sobre este tipo de sucesos puede llegar a ser tal que podríamos estar hablando de que nos hemos convertido en cuasi inmunes a esta clase de inputs, llegando a implicarnos con el dolor ajeno de maneras muy diferentes a las naturales (Sontag, 2003). Paralelamente, y de modo contradictorio, la sociedad realiza generosos esfuerzos por mantenerse y mantener a todos sus ciudadanos al margen de todo lo que tenga que ver con este hecho. Y con esta dualidad intentamos vivir y convivir, sin entender muy bien los criterios que nos conducen a actuar así en estos dos planos interrelacionados: el real y el mediático.

En estas líneas, antes de dar paso a la parte empírica de este trabajo, queremos esbozar y desarrollar nuestra propuesta de conceptualización de la actitud contemporánea ante la muerte. En nuestros días, con la “muerte mediática” asistimos a un cambio de paradigma. El recogimiento, la intimidad de este momento vivida por la familia y los seres queridos, el duelo, las emociones propias de este duro trance... se transforman. La muerte tiene su espacio asegurado en series, reportajes, películas, telediarios, etc. Y hablamos de los medios de comunicación (televisión, radio, prensa, Internet...) pero también entrarían en esta reflexión los videojuegos o los DVD –especialmente los destinados a los niños-, por ejemplo, que incluyen y muestran de manera explícita asesinatos, enfermedades terminales o contenidos relacionados de modo directo con la muerte. Y mientras, la sociedad misma se mantiene a un lado de todo lo que tenga que ver con ella y, sobre todo, se tiene especial atención con los más pequeños. Con esto no queremos decir que la solución esté en que todos cambiemos nuestra relación con este fenómeno y le demos tan poca importancia como lo hacen los medios de comunicación. Lo sí deberíamos hacer es intentar alcanzar una postura más coherente ante este hecho natural, inherente al ser humano, especialmente si pensamos en los más pequeños y los distintos mensajes contradictorios que reciben sobre esta realidad.

Rescatamos ahora un episodio sucedido en 2008, recogido mediáticamente a escala mundial. Este ejemplo ilustra esta nueva concepción de la muerte como “atracción mediática” capaz de captar la atención de millones de ciudadanos aun sabiendo que están comercializando con sus emociones. Nos referimos al caso de Jade Goody, la joven de 27 años concursante

---

2008: 113-132; Cazenave, 2009; Haindl, 2009: 105-206, etc.) nos ha dado pie a elaborar esta conceptualización de “muerte mediática” como propuesta personal. Consideramos que esta expresión resulta característica del tipo de actitud dominante en el siglo XXI frente a este hecho social.

en dos ediciones del *reality Gran Hermano* en Gran Bretaña. La laxa educación de esta madre de dos niños de 4 y 5 años, le otorgaron un lugar distinguido entre el público británico. Principalmente, su fama se disparó en el momento en el que publicaron sus acusaciones racistas contra la actriz india Shilpa Shetti. Este incidente consiguió que su nombre traspasara los cinco continentes. A modo de disculpa, en 2008 aceptó participar en una edición del mismo concurso en la India. Pero una grave noticia cambió el rumbo de su vida ya que tuvo que abandonar inmediatamente el programa tras diagnosticarle un cáncer terminal.

La polémica alrededor de Goody resurgió cuando anunció su deseo de “vender” su enfermedad e inminente muerte a los medios, por algo más de un millón de euros. Se siguió paso a paso su boda con Jack Tweed, exclusiva que vendió a la revista *OK!* a cambio de unos 800.000 euros; el bautizo de sus hijos; entrevistas personales sobre la evolución de su enfermedad, etc. A lo largo de ese año 2009, los medios impresos (*La Gaceta*; *El País*; *Daily Mail*; *OK!*; *The Sun*; *Mirror*; *The Observer*; etc.), así como las plataformas audiovisuales empezaron a llenar espacios con el deterioro físico de esta ex concursante, hasta que finalmente falleció el 22 de marzo de 2009, en su vivienda particular en Essex, Inglaterra. Las cámaras no recogieron los últimos momentos de su fallecimiento, curiosamente esta parte quedó relegada a la intimidad de la familia.

El caso de Jade Goody se siguió muy de cerca por parte de millones de personas. Incluso el primer ministro británico, Gordon Brown, en plena rueda de prensa para abordar la crisis económica, se pronunció acerca de esta decisión personal de Goody de vivir sus días agónicos públicamente: “Cada uno tiene su propia manera de afrontar estos problemas y su decisión de ayudar a su familia mediante el dinero que cobrará es algo que tenemos que aplaudir” (2009, *El Mundo*). Como dato positivo a todo este show mediático, algunos medios españoles -como el diario *El País*- recogieron el incremento de un 20% en el número de mujeres que se sometieron a exámenes de detección de su misma enfermedad durante los meses en que esta noticia conmocionó al público (Tubella, 2009). Todo el escenario que se montó alrededor de la vida y la muerte de esta persona tenía una razón de fondo: asegurar un futuro a sus dos hijos y garantizarles una mejor educación que la que había tenido su madre. A pesar de este cuestionable legado para los suyos, también dejó atrás dos autobiografías, una cadena de salones de belleza, un libro de cocina, un perfume, así como los incontables escándalos protagonizados en los platós de televisión. El fenómeno mediático ha tenido un alcance tal que, según la *BBC* (2009), se está intentando llegar a un acuerdo con su antiguo publicista Max Clifford para llevar a cabo la película de la vida de Jade Goody.

Llegados a este punto, no pasa desapercibido el momento actual en el que nos situamos con respecto a todo lo que tiene que ver con el significado y tratamiento de la pérdida, tanto en un sentido real, como la muerte representada de todos aquellos personajes públicos o personajes de ficción que se transmite a través de las pantallas. Partimos de la obra de P. Ariès (1982, 1983, 2000) y su recorrido por las principales posturas desarrolladas hacia la muerte a lo largo de la historia para llegar a la actualidad –aunque no recogemos íntegramente esta parte de la investigación, como ya hemos justificado. Cuando hablamos de actitudes ante el hecho de la muerte, según este autor francés, estaríamos hablando de una especie de comportamientos colectivos comunes, independientes del medio o lugar, que se ha ido desarrollando desde la Edad Media hasta finales del siglo XIX.

#### Cuadro 4.

Evolución de la actitud ante la muerte desde el siglo VI hasta el XXI

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ACTITUD ANTE LA MUERTE EN OCCIDENTE		
<b>Muerte Domada</b> (s. VI - XII)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hecho previsible</li> <li>• Se esperaba en cama, con resignación</li> <li>• Muerte súbita: maldición, castigo</li> <li>• Ceremonia pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ritos mortuorios, sin dramatismo</li> <li>• Cementerios alejados de la ciudad</li> <li>• Los niños forman parte del duelo</li> </ul>
<b>Muerte Propia</b> (s. XII - XV)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de la muerte: aceptación</li> <li>• Sufrimiento de la finitud del ser humano</li> <li>• Influencia de la Iglesia católica</li> <li>• Purgatorio: concesión del perdón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resurrección de los cuerpos</li> <li>• Los muertos cohabitan con los vivos</li> <li>• Carga emotiva, dramática</li> </ul>
<b>Muerte Ajena</b> (s. XVI - XVIII)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación de la muerte del otro</li> <li>• Clericalización de la muerte</li> <li>• Testamentos, distribución de bienes</li> <li>• Cementerios en la ciudad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sepultura individual</li> <li>• Avances en la medicina y sanidad</li> <li>• Los niños aparte del duelo</li> </ul>
<b>Muerte Invertida</b> (a partir s. XIX)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inversión de las costumbres</li> <li>• Negación y represión: duelo, difunto...</li> <li>• Muerte organizada por profesionales</li> <li>• Medicalización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muerte solitaria en el hospital</li> <li>• Exageración del duelo</li> <li>• Niños alejados de la muerte y el duelo</li> </ul>
<b>Muerte Mediática</b> (s. XXI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabú social: muerte solitaria</li> <li>• Doble dimensión: espectáculo mediático / aislamiento cotidiano</li> <li>• Reducción de ritos funerarios y rechazo del duelo</li> <li>• Nuevos espacios y especializaciones: tanatorio, pompas fúnebres</li> <li>• Detrimento de los cementerios: cremación e incineración</li> <li>• Se aleja a los niños de la muerte y el duelo</li> </ul>	



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Ariès (1983, 2000).

Existen otros autores que abordan esta perspectiva histórica, pero en su gran mayoría toman como base las principales ideas del antropólogo francés. De tal modo que tomamos esta base y, según nos muestra este cuadro, recogemos sintéticamente las características más significativas de las actitudes dominantes en las diferentes etapas de la historia tomando como punto de inicio la Edad Media para elaborar una propuesta de conceptualización que podría definir los rasgos más identificativos de la postura contemporánea que mantenemos ante este fenómeno en nuestros días.

“La negación de la muerte y la supresión de todo rastro cultural de la misma fuera de lo meramente teatral o televisivo es un hecho que debiera sorprendernos, pero que no suele despertar mayores sospechas” (Díaz Agea, 2006). Podemos llegar a vivir intensamente aquellas muertes ajenas que no nos cambian la vida, seguir las paso a paso a través de la pantalla o en las páginas de la prensa; y aquellas que afectan a nuestro día a día, las que nos trastocan la rutina, que nos duelen y llegan al corazón, esas intentamos pasar por ellas de una manera superficial, como sin querer implicarnos, sin mostrar en exceso nuestra emoción. Impulsada por los medios de comunicación, la muerte se vuelve más cercana, más familiar en nuestros días. Es probable que en este siglo, nuestra muerte tenga un mayor alcance -en la que puedan tomar parte la familia, los amigos, los seres queridos y otros que

apenas nos conocen- sin embargo, nuestro adiós es más solitario y despersonalizado que el de nuestros antepasados y, tal vez, como decía Arturo Pérez Reverte “antes nos moríamos mejor” (1994; Urmeneta, 2001; Mora García, 2003: 75-83; Cazenave, 2009).

### 6.1.5 El valor formativo de la muerte

Cuando nos referimos al valor formativo de la muerte, entendemos que ésta puede facilitar y permitir el desarrollo de las potencialidades del sujeto. En palabras de Poch Avellán, “educar para la muerte significa educar para la vida” (2009: 50).

La creencia común de los padres es que el niño debe ser apartado de lo que más le preocupa: sus ansiedades desconocidas y sin forma, y sus caóticas, airadas e incluso violentas fantasías. Muchos padres están convencidos de que los niños deberían presenciar tan solo la realidad consciente o las imágenes agradables y que colman sus deseos, es decir, deberían conocer únicamente el lado bueno de las cosas. Pero este mundo de una sola cara nutre a la mente de modo unilateral, pues la vida real no siempre es agradable (Bettelheim, 1986: 14-15).

En realidad, no es la muerte en sí lo que suscita temor ante lo finito de la vida, sino la idea anticipatoria de la muerte. Elías (1987: 58) afirma que es la representación mental de la muerte la que suscita el terror y la angustia en la conciencia de los vivos. Sin embargo, autores como Kierkegaard, en *Temor y Temblor* (2002), sostienen que la limitación temporal de la vida puede convertirse en una condición o requisito de la felicidad, o bien la búsqueda del sentido de la vida, según Frankl (1979, 1987). La muerte, “como dice Heidegger, no es un hecho puntual que se realiza en un momento fugaz y preciso [...] Mientras vivimos, morimos. Vivir es despedirse y no solamente de las cosas y los otros sino de uno mismo, vamos cambiando, evolucionando” (citado en de la Herrán & Cortina, 2006: 339).

¿Pero cómo podemos llegar a socializar sobre esa cuestión vital para las personas y especialmente para los niños? Afirma J. M. de Miguel que no es posible enfocar adecuadamente la muerte propia sin haber sido socializados previamente en la muerte de otras personas cercanas (1995: 109). La percepción social de la pérdida a lo largo de la historia ha ido sufriendo múltiples transformaciones como hemos visto, hasta que se convierte en un tema prohibido, evitado, en la sociedad actual. Y cuando nos referimos a los más pequeños, nos asaltan muchas dudas sobre cómo educar a los niños en estos temas. Y tal vez, los adultos que siempre lo complicamos todo sobremanera, le damos más vueltas de las que debiéramos y no dejamos que este fenómeno sea todo lo natural que debiera ser y de ese modo lo abordamos con los niños.

Para acercar a los menores a la muerte de una manera progresiva y lo suficientemente adaptada como para que ellos puedan aprender a comprenderla, la literatura y los relatos audiovisuales se convierten en grandes aliados. Los cuentos maravillosos tradicionales, siempre se han caracterizado por su capacidad para mezclar el mundo de los vivos con un submundo enigmático, en el que dar rienda suelta a personajes extraños de ultratumba o leyendas misteriosas sobre personas que ya no estaban entre los vivos. Incluso en los relatos pueden coexistir esos dos mundos como ocurre en *La Odisea*, cuando *Ulises* ha de bajar al

reino de Hades, al mundo de los muertos y se encuentran a muchas almas por el camino, entre ellas la de su madre o la de *Aquiles*. Además, la resolución natural de la trama, para restablecer el orden de las cosas, es que los buenos acaben triunfando al final de la historia; mientras que los malos son condenados, a cumplir algún castigo físico o dándoles muerte, para poner fin a su poco honrosa vida.

Disney, desde sus inicios, ha sido objeto frecuente de críticas hacia la predilección de su fundador por mostrar el dolor y la maldad en sus relatos (Dorfmann & Mattelart, 1987; Delgado, 2000; Giroux, 2001; Fonte, 2004; etc.). Parece ser que, pese a estos duros ataques, las primeras versiones de estas historias, anteriores a la adaptación que realiza Walt Disney para la gran pantalla eran mucho menos dulcificadas y la crueldad era una constante en los antiguos relatos pertenecientes a la tradición oral (Delgado, 2000). Sin embargo, continúa el autor, cuando un niño o una niña escucha un relato sobrecogedor, “sabe que lo que se le están contando no es verdad, que no responde a algo cotidiano”, los cuentos se suelen situar en un marco atemporal iniciado por *Érase una vez*. Los niños se solidarizan con el personaje perseguido, se asustan con el ogro, al mismo tiempo que se alegran del retorno al orden y el triunfo del bien, contribuyendo a organizar su realidad, a la vez que influye en su formación (2000: 66).

En los cuentos que se adaptan para su versión audiovisual ocurre lo mismo. La muerte, la separación, la tragedia, el dolor, la tristeza, el miedo... todos estos temas son muy recurrentes para esta clase de materiales infantiles porque a la vez que inquietan a los menores, estas cuestiones captan totalmente la atención de los más pequeños. En este marco es en el que nos movemos para indagar sobre cómo se comprenden estos contenidos por los más pequeños. Es decir, cuál es el modo en que ellos perciben estas emociones que ocurren también en la realidad pero que se los cuentan desde las distintas pantallas.

El director de cine Tim Burton asegura que “el cine juega un papel catártico” y no cree que “impedir que los niños vean imágenes negativas<sup>3</sup>, sobre todo en obras imaginativas, sea el modo apropiado de prepararles para la vida” (citado en Solaz Frasset, 2001: 101). Decíamos en líneas anteriores que la propia literatura infantil y fantástica que sirve para estos cuentos modernos está cargada de elementos macabros y dramáticos, muchas veces bajo una apariencia candorosa e inocente. Según este director, este tipo de contenidos “es lo que prepara a los niños para enfrentarse a la existencia de una manera más suave”. En cuanto a la incorporación de la violencia “cuando permanece en el terreno de lo imaginario, no resulta perjudicial”, afirma Solaz Frasset en su *Guía para ver y analizar Pesadilla antes de Navidad* (2001: 101).

En esta explicación sobre el valor formativo de la pérdida de nuestros seres queridos y cómo este tipo de situaciones ayuda a los más pequeños a afrontar las dificultades propias de la vida no puede faltar la contribución de E. Kübler-Ross en este ámbito (1983, 1996, 1997, 2001). En su libro *Conferencias. Morir es de vital importancia* (1996) cuenta la historia de su vida y cómo llegó al mundo, siendo la primera de tres, de trillizos, y pesaba no menos de 900 gramos al nacer. Desde el primer instante tuvo que enfrentarse a la muerte y esa actitud le perseguiría toda la vida. A los 19 años, tuvo la oportunidad de estar como voluntaria en un campo de concentración en Maidanek, en Polonia, tras su liberación. Ahí pudo ver otra cara de la realidad. Se encontró trenes llenos de pelo humano y zapatitos de niños que habían sido asesinados en ese lugar. A esa edad, ella provenía de Suiza y no tenía contacto alguno con esta otra cara menos amable de la humanidad y se preguntaba: “¿cómo pueden

---

<sup>3</sup> Se advierte que el propio Tim Burton alude a este tipo de imágenes con el calificativo de “negativas”, pese a que justifica su incorporación a los contenidos pensados para los menores.

los adultos, hombres y mujeres como nosotros y como yo, matar a 960.000 niños inocentes al mismo tiempo que se preocupan de sus propios hijos que están en casa, enfermos de sarampión?” (1996: 11). Kübler-Ross fue a los barracones donde los niños habían pasado su última noche. Pretendía encontrar alguna señal, cualquier pista que pudiese indicarle cómo aquellos pequeños habían afrontado la muerte hasta el último momento. Se encontró que, en las paredes de los barracones se identifican dibujos arañados con las uñas o con piedras, y entre ellos, las representaciones más frecuentes eran las mariposas.

Quizá a raíz de esta impactante experiencia, esta autora relaciona la vida y la muerte con un “capullo de seda” y su posterior transformación en mariposa, cuando echamos a volar definitivamente. En su libro *La muerte: un amanecer* (1997) habla de que el cuerpo físico es como una especie de casa, como un capullo de seda que habitamos durante un tiempo hasta que nos sorprende la muerte. Cuando ese momento acontece, abandonamos el capullo de seda y somos libres como una mariposa.

La muerte es un nuevo estado de conciencia en el que se continúa experimentando, viendo, oyendo, comprendiendo, riendo, y en el que se tiene la posibilidad de continuar creciendo. La muerte no es más que el abandono del cuerpo físico, de la misma manera que la mariposa deja su capullo de seda (1997: 57).

Finalmente, Kübler Ross estudió medicina y se trasladó a Estados Unidos. Se casó con un norteamericano y trabajó durante 25 años en distintos hospitales con enfermos terminales de los que pudo aprender el auténtico valor y significado de la muerte. Ella afirma que, en este ámbito, “los mejores maestros son los moribundos” (1997: 50ss), siempre y cuando tengamos tiempo y voluntad de escucharles. En su libro *Recuerda el secreto* (1992), sostiene que “dejar partir es uno de los trances más difíciles de la vida y convendría empezar a hacerlo desde el momento en que [los niños] nacen”.

El peculiar sentido del sufrimiento de Kübler Ross queda patente en la siguiente reflexión:

Todas las dificultades que se afrontan en la vida, todas las pruebas y las aflicciones, pesadillas y pérdidas son consideradas por la mayoría de las personas como maldiciones, castigos de Dios, algo negativo. Sin embargo, todo esto son regalos. Cada dificultad es una oportunidad que se nos brinda, una oportunidad para crecer. Crecer es el único propósito de la existencia de este planeta Tierra. No podréis crecer si os sentáis en un hermoso jardín de flores y alguien os trae una comida sabrosa sobre una fuente de plata. Creceréis si estáis enfermos, si sentís dolor, si experimentáis pérdidas pero no metéis la cabeza en la arena, reconociendo el dolor y aprendiendo a aceptarlo, no como una maldición o un castigo sino como un regalo que os han concedido con un propósito muy específico (1996: 49).

En su libro *Los niños y la muerte* (1983) recoge diez años de trabajo con niños de todas las edades, en el que comparte la experiencia de familiares que han pasado por el trance de perder a uno, dos o incluso tres hijos, por diferentes causas. Esta obra trata de responder una serie de cuestiones sobre los más pequeños y la dura realidad de la muerte. Kübler-Ross

se plantea “en qué medida se diferencia la actitud de los niños de la de los adultos ante la última fase de la enfermedad”; de qué modo los menores son conscientes de su estado “incluso si los padres o sus cuidadores del hospital no le explican la gravedad de su enfermedad terminal”; cómo ellos entienden la idea real de la muerte a partir de las diferentes edades, así como aportar “la ayuda más eficaz a sus padres, abuelos y hermanos en ese período que precede a la separación”, entre muchas otras cuestiones que se desarrollan extensamente en el libro.

Afirma esta Doctora Honoris Causa en 28 universidades del mundo, con relación al conocimiento que poseen los niños sobre este último adiós lo siguiente:

Hay cientos de niños que saben mucho más de la muerte que los adultos. Hay adultos que restan importancia a lo que dicen los niños y pasan por alto sus ideas, pues piensan que los niños no comprenden la muerte. Pero quizá un día, al cabo de unos años, cuando tengan ante sí al “último enemigo”, recuerden sus enseñanzas, y se den cuenta de que esos niños eran sabios maestros, y ellos, alumnos principiantes (1983: 12-13).

Después de su larga experiencia trabajando con adultos y niños enfermos, Kübler-Ross establece cinco fases emocionales por las que pasan todas las personas que se encuentran próximas a la muerte. Esta doctora suiza asegura que también es posible que pasemos por estas mismas etapas en situaciones emocionalmente difíciles cuando, por ejemplo, perdemos nuestro trabajo o se rompe una relación amorosa (1996: 48-53):

- *Negación.* En esta fase se trata de negar la realidad. Está muy presente el sentimiento de soledad y abandono, y se pretende no hablar de la muerte ni de nada que tenga que ver con ella, para mantenerla alejada. Pensamos que no puede ser, que se tiene que tratar de un error ya que no es posible que sea real.
- *Enfado.* Etapa en la que se desata la ira porque la noticia de la muerte cercana constituye la máxima frustración de la vida, se truncan las ilusiones y nuestros proyectos se quedan a medio realizar. Es el momento en el que nos preguntamos *¿por qué yo?* y luego se cuestiona a Dios, rechazándolo durante un tiempo.
- *Negociación.* Se pone en marcha un intento de intercambio de beneficios. Es decir, pretendemos ofrecer algo a cambio ante la posibilidad de permanecer con vida un poco más de tiempo, es una especie de negociación con Dios.
- *Depresión.* Esta cuarta etapa es muy dolorosa porque se produce una mezcla de sentimientos de dolor, pérdida, vacío, vergüenza y culpabilidad. No hay remedio para lo que ya es inminente y sólo nos queda tratar de afrontarlo y aceptarlo.
- *Aceptación.* Reconocemos el estado de nuestra situación y asumimos las circunstancias tratando de estar preparados para cuando nos llegue la última hora en la que tengamos que despedirnos.

En el libro de A. Aberasturi et al. titulado *La percepción de la muerte en los niños y otros escritos* (1978) también aborda el tema de cómo el niño elabora la comprensión de determinados conflictos emocionales como el caso concreto de la muerte y la importancia de aportar respuestas a sus dudas e interrogantes. Los menores perciben mucho más de lo que los adultos creemos, tanto en el mundo físico como en el plano psicológico. Sostienen estos autores que “la incompreensión del adulto, la falta de respuesta a sus preguntas, o el responder con una mentira, provocan más dolor y son causantes de problemas” en los niños (1978: 163). Cuando los mayores mienten a los niños sobre estos temas suele ser porque ellos consideran que así les protegen del sufrimiento, en ese sentido de “ojos que no ven, corazón que no siente”. Pero desgraciadamente no ocurre así y no por el hecho de negarlo el dolor se anula o desaparece ante un niño.

Además, Aberasturi et al. van mucho más allá con respecto a esa necesidad de explicar y de escuchar a los niños sobre la muerte y sus consecuencias, haciéndolos partícipes de este tipo de conflictos que tienen que ver con la despedida de un familiar o un ser querido. Cuando los mayores mienten, disfrazan o tratan de ocultar la verdad sobre un hecho de esta clase podría producirse el efecto contrario: el niño se da cuenta de la situación y “deja de creer en ellos y puede no volver a preguntar [...] El niño siente además una terrible confusión y un desolado sentimiento de desesperanza, creado porque no tiene ya a quien recurrir” (1978: 164).

En nuestros días, de la Herrán & Cortina hablan de dos discursos sobre la muerte en nuestra sociedad de consumo. Por un lado, existe uno más culto, de interés integrador y educativo, y por otro, la postura mayoritaria, de rechazo segregador o de refugio en la superficialidad, negándose sistemáticamente. Estos autores sostienen que, si desde las aulas, las familias, los medios de comunicación, las políticas educativas, etc. no se tiene en cuenta la necesidad de incluir una educación y formación para la muerte como un contenido global, ordinario y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente (2006: 57-58).

En cuanto a las opiniones de los padres y profesionales sobre el tratamiento educativo de la muerte nos encontramos dos posturas: la mayoritaria, compuesta por quienes mantienen actitudes no excluyentes tendentes a la certeza, el desconocimiento, la relegación y el rechazo al tema; y la minoritaria, conformada por padres, maestros y orientadores, altamente interesados por dar respuestas adecuadas y educativas a las situaciones de pérdida de estas edades. En este contexto, de la Herrán & Cortina intentan fundamentar la “Educación para la muerte” (2006: 72-73) y valorar la importancia del tratamiento de estos contenidos desde la institución educativa y familiar.

En palabras de Poch (2009: 53), educar implica ayudar a crecer a los que todavía no son adultos, y “este proceso no puede excluir los aspectos más duros y difíciles de la existencia”. Y continúa esta autora afirmando que no es difícil constatar que existe una clara discrepancia entre la importancia que los niños otorgan a la muerte –y a las pérdidas en general– y la poca dedicación y atención que contempla oficialmente la formación escolar en este punto. Los niños y adolescentes captan, en el ambiente y en la sociedad, la ocultación de las situaciones complicadas y dolorosas.





**7.**  
**ANÁLISIS DE LOS**  
**MODELOS SOCIALES**  
**EN LA ANIMACIÓN**  
**(1995-2011)**

## 7.1

# Análisis de contenido

El camino andado a lo largo de los primeros capítulos que abordan la historia del cine de animación, sus principales técnicas y una breve radiografía a través de su evolución en nuestro país así como también por Europa, Estados Unidos y Japón han contextualizado el momento actual en el que se halla la animación. El estudio del imperio Walt Disney y la colaboración con Pixar a través la amplia bibliografía y material documental relacionado con la trayectoria de estos dos “compañeros de trabajo” han sentado las bases para profundizar en sus producciones mediante la técnica cualitativa de análisis de contenido.

Comenzamos a partir de este capítulo con la parte empírica del trabajo y recogemos el desarrollo del análisis pormenorizado de 12 películas. Desde el estreno del primer título de los creativos de Pixar en 1995, “Toy Story”, se han ido analizando más de 15 años de producción de largometrajes de animación de los estudios, hasta 2011. A continuación de este film, le han seguido: “Bichos” (1998), “Toy Story 2” (1999), “Monstruos S.A.” (2001), “Buscando a Nemo” (2003), “Los Increíbles” (2004), “Cars” (2006), “Ratatouille” (2007), “Wall-E” (2008), “Up” (2009), “Toy Story 3” (2010) y “Cars 2” (2011).

Esta investigación se compone de dos procedimientos complementarios, empleados para explorar el universo que constituye nuestro objeto de estudio: la relación entre el cine y el público infantil. Por un lado, llevamos a cabo el análisis de contenido de los largometrajes de animación de Disney y Pixar (1995-2011); y por otro, ponemos en marcha grupos de discusión con menores entre 5 y 11 años para abordar aquellos aspectos más significativos encontrados en el análisis de contenido en relación con los conflictos emocionales.

A continuación, recogemos la opinión de H. Schwartz:

Los métodos cualitativos, que utilizan el lenguaje natural, son mejores para obtener acceso al mundo de la vida de otras personas en breve tiempo. Por otra parte, los métodos cuantitativos son mejores para conducir una ciencia positiva, esto es, permiten una recolección de datos clara, rigurosa y confiable y permiten someter a prueba hipótesis empíricas en una forma lógicamente consistente (citado en Sierra Bravo, 2008: 25).

Para comenzar, establecemos algunas de las nociones básicas de la técnica cuantitativa del análisis de contenido, sin entrar en demasiadas especificaciones dado el carácter sobradamente conocido de este instrumento de medición. En el siguiente capítulo, profundizaremos más detenidamente en los grupos de discusión y su aplicación a menores, porque la propia técnica requerirá una mayor profusión en su diseño, implementación y tratamiento de los datos recabados mediante estas sesiones de trabajo con niños.

El análisis de contenido como método de investigación ofrece distintos puntos de vista desde la propia identificación del término entendido como instrumento de medición en las ciencias sociales. Aunque autores como Krippendorff (1980, 1990) o algunos de sus discípulos (López Aranguren, 1989; O'Connell & Layder, 1994; etc.) consideran que el análisis de contenido es una “técnica de investigación”, Cea D’Ancona, por ejemplo, afirma que “las características de análisis de contenido corresponden más bien a una ‘técnica de análisis’” (1998: 351). En el prólogo del libro *Análisis de contenido* de L. Bardin se recoge que esta técnica “es un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a los ‘discursos’ (contenidos y continentes) extremadamente diversificados (1986: 7)”. Y continúa el autor diciendo que lo que une a estas múltiples técnicas (desde el cálculo de frecuencias hasta la extracción de estructuras que dan lugar a modelos) “es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia. El análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad (1986: 6-7)”. Sin embargo, al igual que otros procedimientos cuantitativos, este tipo de herramienta permite estudiar con rigor científico los “significados” y los “significantes” de cualquier mensaje.

Berelson (1952) definió el análisis de contenido como la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación, aunque en la opinión de Cea D’Ancona, no se limita a la mera “cuantificación” de lo manifiesto en la “comunicación, sino que “también aborda la interpretación del contenido latente” (1998: 352). Si atendemos a la consideración de que establece Krippendorff: “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990: 28). De tal modo que a partir de estas nociones básicas que apuntan estos autores podríamos sintetizar las características de esta técnica: *objetividad*, *sistematicidad*, *cuantificación* de lo manifiesto, capacidad para realizar *inferencias* válidas y replicables, “de los ‘datos’ al ‘contexto’ de referencia” (Cea D’Ancona, 1998: 352).

Aunque el objetivo no es trazar un mapa sobre las principales teorías y autores que han contribuido al perfeccionamiento de este instrumento de medición, sí queremos elaborar un breve marco que explique algunas de las características esenciales de este tipo de método cuantitativo tan utilizado en el campo de la Comunicación. Nos detenemos a continuación en las fases que comprende esta técnica así como en los ámbitos de aplicación y algunos de los principios fundamentales a tener en cuenta.

### 7.1.1 Fases del análisis de contenido

En primer lugar, tomamos en cuenta los pasos que establece Igartua Perosanz en su libro *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación* (2006), acorde a las diferentes etapas que comprende esta técnica en un trabajo empírico. Estas fases se concretan en: *formulación del tema* de investigación, *conceptualización*, *operacionalización*, *elaboración del libro de códigos* y *ficha de*

análisis, *muestreo* de los contenidos, *entrenamiento para la codificación*, *codificación* propiamente, *comprobación de la fiabilidad* y *el análisis y la elaboración del informe* de la investigación.

- *Formulación del tema de investigación.* Este estudio hunde sus raíces en trabajos previos, especialmente iniciados durante los últimos años de la carrera de Periodismo y en el marco de las distintas ayudas y becas de investigación concedidas a lo largo de estos años en colaboración con el Departamento de Sociología VI, de la Facultad de Ciencias de la Información. Tomamos como punto de partida estos estudios ya avanzados pero eso no nos evita redefinir nuestro problema y tratar de afrontarlo del mejor modo posible. De tal modo que, para poner en marcha el análisis de contenido de determinados materiales consumidos por un público infantil, seleccionamos una serie de largometrajes de animación digital de Disney y Pixar, estableciendo como marco temporal desde la primera película estrenada por Pixar “Toy Story” (1995) hasta el estreno de “Cars 2” (2011).
- *Conceptualización.* Después de delimitar nuestro campo de análisis, determinamos las variables que pretendemos estudiar en las películas seleccionadas. Según Bardin, las obras de ficción (filmes, emisiones, novelas, tiras cómicas, fotonovelas, obras de teatro, etc.) pueden ser analizadas según sus personajes (Bardin, 2002: 80-81). De tal modo que, tomando esta base, concretamos todas las categorías a analizar – tanto en relación con los personajes como a otros aspectos- siguiendo las indicaciones propuestas por Wimmer & Dominick (1996), como se especifica en las páginas siguientes.
- *Operacionalización.* Esta fase comprende varias funciones: diseñar un procedimiento para evaluar los conceptos, selección de unidades de contenido y registro... Se trata de revisar todas las unidades de manera secuencial.
- *Elaboración del libro de códigos y ficha de análisis.* Como detallaremos a continuación, ha sido preciso elaborar un libro de códigos con todas las instrucciones precisas para la codificación. Así mismo, también se confeccionó una hoja de registro o ficha de análisis en la que figuraban todas las abreviaturas y códigos de las variables que se pretendían medir.
- *Muestreo de los contenidos a analizar.* En esta etapa de muestreo, nos centramos en los 12 largometrajes de animación estrenados por Disney y Pixar durante los años 1995 y 2011, para codificar todas sus variables y elementos más significativos.
- *Entrenamiento en el proceso de codificación y pilotaje.* Esta fase no se desarrolla en este estudio, ya que se cuenta con una única investigadora con amplia experiencia en esta técnica de análisis de contenido.
- *Codificación.* Según Wimmer y Dominick (1996), la codificación es la función de adscripción de una unidad de análisis dentro de una determinada categoría de una variable. Por su parte, Bardin entiende que “la codificación corresponde a una transformación, efectuada según reglas precisas, de los datos brutos del texto”.
- *Comprobación de la fiabilidad del proceso de codificación.* En nuestro caso, al no contar con un equipo investigador para codificar la información, se prescinde de esta fase.

- *Análisis de datos y elaboración del informe de investigación.* En el momento en el que todo el material se encuentra codificado, esos datos se trasladan al soporte informático correspondiente en forma de matriz de datos, para elaborar el informe pertinente tomando como referencia esa información recabada del análisis.

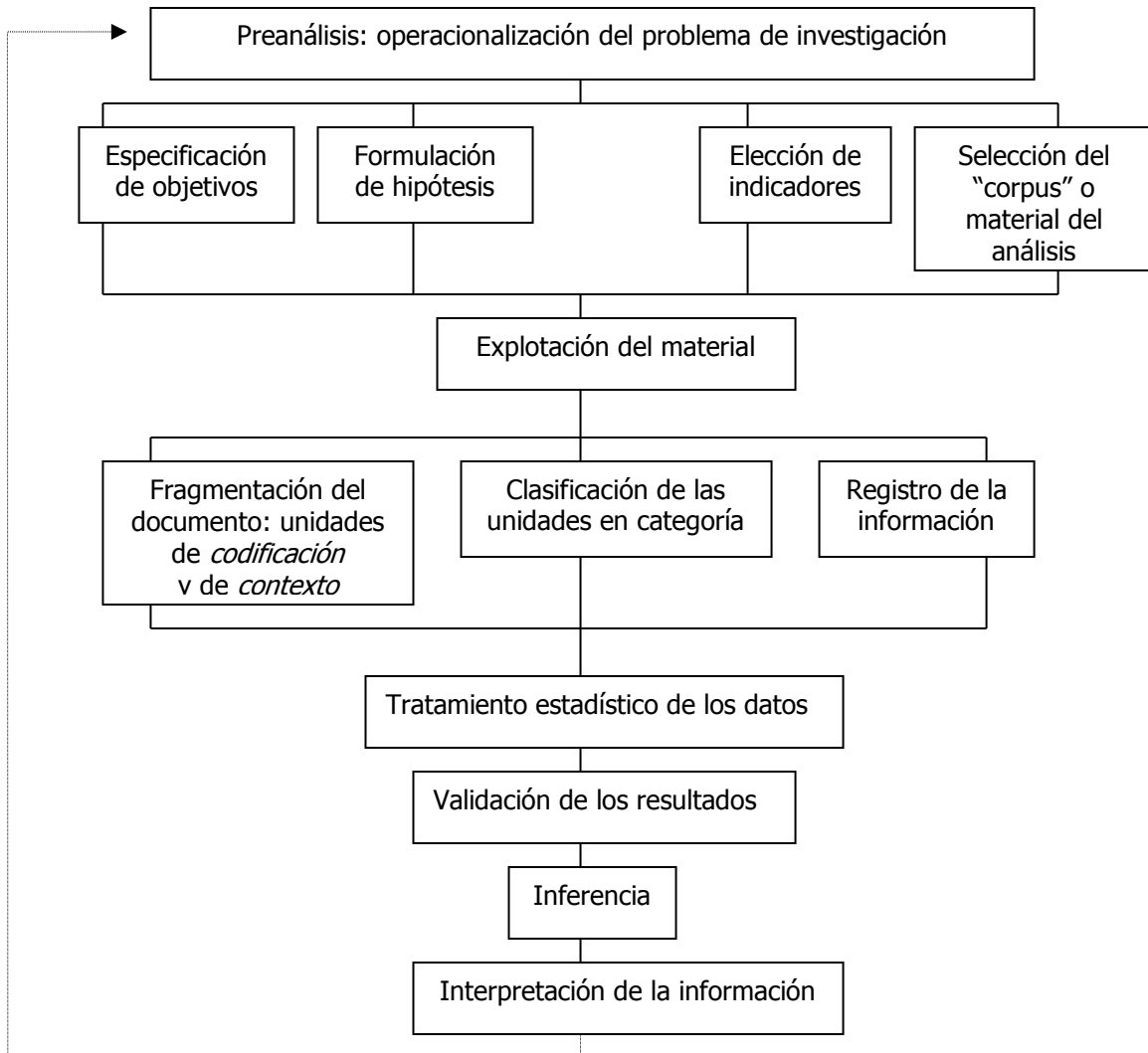
Por su parte, Bardin (1986) diferencia tres momentos importantes en la organización del trabajo empírico (citado en Cea D'Ancona, 1998: 353-354)

- a) *El preanálisis o fase de organización.*
  1. Especificación de los objetivos y la formulación de las hipótesis.
  2. Elaboración de los indicadores en que se apoyará la interpretación de los datos. Estos se obtendrán a partir de las definiciones operativas de los conceptos teóricos básicos en la investigación.
  3. Selección de la muestra.
- b) *Explotación del material.*
  1. Elección de las unidades de codificación, de las cuáles se cuantificará la frecuencia –y también la intensidad, matiz cualitativo- de aparición en el documento. Además, se identifican también las unidades de contexto, siguiendo la recomendación de Holsti (1969), ya que una misma palabra puede adoptar significados diferentes, según la situación en la que se enmarque.
  2. Determinación de las categorías a emplear en la codificación del contenido.
  3. El registro y cuantificación de los datos, según los indicadores elegidos.
- c) *Tratamiento e interpretación de los resultados.* El conjunto de los datos recabados se somete a pruebas estadísticas y test de validez, para hacer inferencias e interpretaciones de esos resultados.

Estas fases que establece el autor y su modelo de análisis se podrían sintetizar en el siguiente cuadro:

### Cuadro 5.

Fases en la realización de un análisis de contenido cuantitativo



**Fuente:** Figura 10.1 Fases principales en la realización de un análisis de contenido (Cea D'Ancona, 1998: 354).

#### 7.1.2 Ámbitos de aplicación y limitaciones

Wimmer & Dominick (1996) y Gunter (2000) señalan cinco ámbitos de aplicación de este análisis: *descripción de los componentes* de una información, *comprobación de las hipótesis* sobre las características de un mensaje, *comparación del contenido* de los medios con la realidad, *medición de la imagen colectiva* de grupos sociales y, por último, como punto de partida para *estudiar los efectos de los medios*.

En nuestro caso, el análisis de contenido que llevamos a cabo en estos 12 largometrajes de animación pretendemos hacer hincapié de un modo especial en el primero de estos campos, en cuanto a la *descripción de los componentes* de cada una de las películas seleccionadas. A partir de la codificación de aquellos elementos más significativos, nosotros hemos analizado estos aspectos más relevantes, teniendo en cuenta el objeto de la investigación.

Gracias a este procedimiento obtenemos una abundante matriz de datos para analizar en su conjunto y de manera pormenorizada, en caso necesario. La pretensión es concretar el contenido manifiesto que se recoge en estas películas de animación y detectar posibles tendencias o frecuencias a partir de la información obtenida mediante el análisis. En palabras de Igartua Perosanz (2006), la aplicación del análisis de contenido a los mensajes que se transmiten en los medios permite reconstruir su arquitectura, conocer su estructura, sus componentes más elementales así como su propio funcionamiento.

Algunas de las limitaciones que se presentan en esos ámbitos de aplicación desde la vertiente metodológica cuantitativa se haya condicionada por limitaciones importantes (Cea D’Ancona, 1998: 372-373).

- a) La cuantificación contribuye a la sistematización y estandarización del análisis textual pero no siempre se profundiza en aquellos contenidos que aparecen de forma latente –no manifiesta- en los mensajes.
- b) Es necesario que la interpretación de las unidades de codificación no se limite al mero recuento de frecuencias de aparición sino que esos datos sean contextualizados. Algunas palabras, en contextos diferentes, podrían implicar distintos significados, de ahí la necesidad.

Estas limitaciones pueden solventarse complementando el análisis de contenido “categorial” con el “contextual” así como el “cuantitativo” con el “cualitativo”, más centrado en la indagación de las estructuras semánticas y semiológicas de las unidades analizadas. En nuestro caso, la interpretación de la información obtenida mediante la aplicación de la codificación no se limita al recuento de frecuencias en sentido cuantitativo sino que se contextualizan muchas de las observaciones realizadas en cada una de esas películas y se emiten valoraciones cualitativas sobre determinados aspectos analizados en la matriz de datos resultante.

Después de haber explicado someramente algunas características de esta técnica, es necesario incidir sobre dos de los aspectos clave: la fiabilidad y la validez que aportan este método. La importancia de la fiabilidad reside en que los datos que se han obtenido se hayan realizado con independencia del hecho particular del que se trate, del instrumento que se utilice o de la persona que los contabiliza. De tal modo que, como dirían Kaplan & Goldsen “los datos fiables son aquellos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso de medición” (1965: 83-84).

El otro principio de la validez denota correspondencia entre los constructos teóricos y las variables empíricas que se han manejado. Según Cea D’Ancona “exige la eliminación de cualquier ambigüedad en la clasificación de las unidades de codificación en categorías” (1998: 374). No profundizaremos en esta cuestión, basten estas meras nociones aportadas, pero para una mayor profundidad sobre el principio y los distintos tipos de validez resultan interesantes las obras de Kaplan & Goldsen (1965), López Aranguren (1989), Krippendorff (1990), Weber (1994) o Igartua Perosanz (2006).

### **7.1.3 Criterios utilizados para la codificación**

La codificación es la tarea de adscripción de una unidad de análisis dentro de una determinada categoría de una variable (Wimmer & Dominick, 1996). Para contabilizar las



principales categorías establecidas en nuestro análisis de contenido hemos elaborado unas tablas que nos permiten codificar los diferentes elementos de nuestro trabajo. En primer lugar, tomamos como modelo la plantilla que proponen estos autores para un estudio sobre dibujos animados pero con ajustes a las necesidades planteadas por nuestro objeto de estudio. Para completar esta información, se puede consultar el apartado específico de *Metodología y Fuentes*.

#### 7.1.3.1 Elaboración del libro de códigos y hoja de registro

Se elaboró un libro de códigos con todas las instrucciones y precisiones necesarias para la codificación de los diferentes personajes de las películas que configuran la muestra. En nuestro caso, no hemos contado con otras personas para llevar a cabo el análisis de contenido -no hemos tenido ayuda de codificadores externos-, sino que todo el trabajo de análisis ha sido desarrollado de manera personal e individual. De igual modo, toda la concreción de instrucciones y criterios sobre la codificación ayudan a que la fiabilidad, validez y objetividad del estudio sean lo más elevadas posible.

Para llevar a cabo la codificación de los elementos a analizar en cada una de las películas (fundamentalmente, nos hemos centrado en los personajes) se han establecido una serie de criterios. Wimmer & Dominick (1996) determinan la clasificación de todos los personajes que aparecen en la pantalla al menos durante noventa segundos y que hablen más de quince palabras (incluyendo voz de narrador ausente, si la hubiera), con la excepción de “Wall-E” (2008), en la que los protagonistas son robots y no hablan como tal. Además, en nuestro caso, no seguimos estrictamente esta indicación sino que hemos establecido algunas instrucciones propias que ahora se concretan:

1. **Codificación de personajes.** Seleccionamos todos los personajes que figuran en la trama, siempre y cuando cumplan alguna de estas dos condiciones:
  - ➔ que hayan tenido relevancia en el desarrollo de la acción
  - ➔ que ofrezcan algún rasgo característico de interés para nuestra investigación

Los personajes que no tienen entidad por sí mismos los hemos englobado bajo la nomenclatura de *otros*, en los que sí contabilizamos todos los actos que desempeñan -según las categorías establecidas en la codificación- pero sin especificar el personaje.

2. **Aparición de los personajes.** Los personajes se enumeran y se clasifican por orden de aparición en la escena, en la mayoría de los casos.
3. **Nombre.** En caso de que el personaje posea un nombre formal se anota en la tabla, si no aparece -o por sí solo es insuficiente para su identificación- se aporta una breve descripción para facilitar su identificación. Si el personaje posee, además del nombre propio, alguna abreviatura o apodo, éstos se usarán indistintamente a lo largo del texto analizado, mientras que en las plantillas de codificación siempre se deberá respetar la misma nomenclatura.
4. **Papel.** Según su función en el desarrollo de la historia pueden ser personajes *principales*, *secundarios* u *otros*. En esta última categoría se incluyen a todos aquellos

personajes *individuales*, que sin ser protagonistas o desarrollar un papel secundario en la trama sí se les ha imputado alguna acción de las contabilizadas en la historia; y lo mismo le ocurre a los *otros colectivos*, cuando dos o más personajes intervienen simultáneamente en una acción codificada. Por ejemplo, en “Ratatouille” (2007), el inspector de hacienda se correspondería con la categoría *otro individual*; mientras que en la escena en la que toda la colonia ayuda en la cocina del restaurante a *Remy*, el protagonista, se trata de una determinada acción que ponen en marcha un conjunto de personajes a la vez, y que no puede ser codificada de manera independiente.

5. **Especie.** Se clasifican en *humano* (se engloban también en esta categoría los fantasmas o apariciones que cobran forma humana); *animal* (o los personajes que los simulen, sean o no capaces de hablar); *monstruos / fantasmas* (criaturas sobrenaturales); *robots* (todos aquellos entes mecánicos); *objetos animados* (que actúen como seres vivos, sin incluir objetos que “hablan” a través de un instrumento programado mecánicamente, como un contestador); *indeterminado* y *otros* (si son varias especies que se mezclan en un mismo grupo).
6. **Sexo.** Los personajes pueden ser: *masculinos*, *femeninos*, *indeterminados* (utilizado de manera excepcional, si existe algún tipo de matiz de género como voz masculina, se codificará como masculino); o *mixtos* (sólo para colectivos).
7. **Edad.** Se establecen diferencias entre aquellos personajes que son *niños / as*; *jóvenes* y *adolescentes*; *adultos*; *personas mayores* y *adultos en edad avanzada*; *indeterminados* o *mixtos*, en el caso de que una persona pase de un intervalo de edad a otro a lo largo de la trama.
8. **Raza / nacionalidad.** La clasificación establecida contempla a los personajes de piel *blanca* o *negra*, además de tener en cuenta el origen o nacionalidad de estas personas:  *europeos*, *norteamericanos*, *latinos*, *asiáticos* u *otros*.

Además, se describen algunas de las principales ***cualidades o rasgos físicos*** así como algunas ***características de la personalidad*** de estos seres animados que nos han parecido de interés comprobar en qué medida están presentes en estos relatos audiovisuales. Por ejemplo, se contabiliza el uso de las gafas tanto en las mujeres como en los hombres; la tendencia hacia la sensualidad o seducción en los personajes; los hábitos alimenticios exagerados o la masa corporal; además, también se tienen las actitudes afeminadas o masculinizadas en los distintos personajes.

Por otro lado, se contabilizan los ***valores y actitudes positivas*** que muestran los personajes en el desarrollo de la trama. La bondad, la honradez, la humildad, el pacifismo... Algunos conceptos pueden ofrecer algún sesgo subjetivo a la hora de proceder a su clasificación. Los ***contravalores*** también son estudiados en estas películas y en qué medida se encuentran presentes en los personajes de ficción. Igualmente, reconocemos que la clasificación que consideramos un valor para dejar de ser una actitud negativa o destructiva puede ser susceptible de matizaciones. Por ejemplo, para una persona determinada el hecho de que alguien sea asustadizo, tenga miedo a situaciones nuevas o venideras, puede ser considerado como una virtud ya que le puede evitar riesgos innecesarios; mientras que para otra podría ser un punto negativo, puesto que ese miedo podría impedirle vivir intensamente. Lo mismo ocurre con conceptos como la sumisión o el orgullo, por citar algunos otros, donde podríamos encontrar también diferentes opiniones al respecto.

Otras de las variables a tener en cuenta en estas películas es el tipo de **temática que abordan** que podría ir desde la *amistad*, el *amor* o la *solidaridad* hasta el tratamiento de contenidos relacionados con la *multiculturalidad*, la *inmigración* o la *religión*.

En cuanto a incidir en el tipo de socialización que transmite este tipo de materiales audiovisuales consumidos en gran medida por un público infantil, también hemos considerado incluir el estudio de la representación familiar que se lleva a cabo en estas historias. Así que, en una de las tablas de codificación se contempla una **tipología de la familia** bastante amplia como la estructura nuclear tradicional de esta institución, la presencia de la separación o desaparición de los cónyuges o la posibilidad de que se haga referencia expresa a otros miembros diferentes al padre o la madre, entre las múltiples variantes que se recogen en esta plantilla de análisis.

Otra de las cuestiones que se aborda es la presencia de los **conflictos emocionales** en las historias animadas de Pixar. De qué manera este tipo de contenidos constituye un ingrediente habitual a la hora de crear las tramas de estos largometrajes de éxito. Entendemos por conflicto emocional situaciones con una gran carga emotiva que inciden directamente en nuestros y en nuestras reacciones emotivas. Tal y como ha quedado reflejado en páginas anteriores, este tipo de momentos estaría relacionado con emociones como el *abandono*, la *separación*, la *traición* y, muy especialmente, la *muerte*. Para estudiar expresamente este último conflicto emocional, y en qué medida los contenidos relacionados con la pérdida de alguno de los personajes están presentes en estas historias hemos elaborado varias tablas *ad hoc* con diferentes categorías específicas. El propósito radica en contabilizar todos los elementos relacionados con este conflicto en las películas y establecer una tipología en cuanto a la presencia y aparición de esta clase de situaciones emocionales en la representación y el discurso. Se han tenido en cuenta variables como: *muerte explícita* (si la pérdida de alguno de los personaje se produce de manera expresa y visible para el público), *implícita* (se intuye que algo malo ha pasado, pero no hacen referencias expresas a su desaparición y cuál es el estado en el que se encuentra ese personaje); las *causas* que han llevado a cabo esa situación (*accidente*, *causa natural* -edad, enfermedad...-; *provocada*, mediante *armas*, *violencia*, etc.) y también si se trata de una muerte como castigo, una especie de venganza contra alguien, o más bien ha ocurrido de manera involuntaria.

Sin embargo, a medida que avanzábamos en nuestro análisis nos hemos ido dando cuenta de la dificultad que conlleva clasificar cuantitativamente esta cuestión, mediante simples variables discriminatorias. Por tanto, hemos optado por no incluir en los Anexos estas matrices de datos ya que no resultan representativas conforme al papel que realmente representa la muerte en estas películas. Este material nos ha servido para entender la profundidad del tema a tratar, pero no resulta indicativo recoger esas plantillas del registro cuantitativo de los datos sino que lo importante es su posterior análisis cualitativo de todos esos datos contabilizados y matices a tener en cuenta. En las páginas sucesivas haremos una reflexión detallada sobre este apartado central para nuestro trabajo, con la idea de incidir directamente en esta cuestión desarrollada en el cine.

Por último, se recoge en la investigación la **tipología de actos** que desempeñan los personajes a lo largo del desarrollo de estas películas. También en este punto resulta necesario hacer algunas aclaraciones previas. Se han elaborado dos cuadros específicos donde se recogen las principales situaciones que se representan en estos relatos audiovisuales.

- ➔ Por un lado, se contabilizan todos los actos que desempeñan los *principales personajes* de manera individual o colectiva.
- ➔ Por otro, se dividen los filmes en **fragmentos de tiempo**, intentando guardar una coherencia temática entre las diferentes unidades separadas, para codificar así la naturaleza de los actos y situaciones registradas durante esos minutos.

El primer paso para determinar esa tipología de actos ha sido establecer las definiciones de esas actuaciones que se llevan a cabo. Cuando hablamos de un acto determinado necesitamos concretar previamente su descripción y significado para justificar su clasificación en la categoría pertinente. En este sentido, y siendo conscientes de la subjetividad inevitable del investigador, hacemos una breve descripción por orden alfabético de los principales actos y situaciones que se reproducen en las películas.

- **Actos de amistad (Aa).** Son aquellos actos en los que se refleja una situación de compañerismo o un vínculo afectivo entre dos personas que se manifiesta en una situación determinada. Gestos de cariño -como besos o abrazos- serán considerados actos de amistad, siempre y cuando no se produzcan entre familiares, ya que entonces serían demostraciones de amor.
- **Actos de amor (AA).** Todos aquellos encuentros, gestos, caricias, situaciones en las que dos personas establecen unos lazos de unión más fuertes que la simple amistad. Englobamos también bajo esta clasificación las situaciones afectivas que se puedan dar entre padres / madres e hijos, hermanos o demás familiares.
- **Actos de cooperación (Ac).** Éstos son los que se llevan a cabo en situaciones adversas, en el momento en el que los personajes demuestran su sentido de la amistad, de la solidaridad, pero dando un paso más y contribuyendo con su ayuda a que la situación mejore y la tensión se alivie.
- **Actos crueles (AC).** Suelen ser actos en los que se producen daños irreparables, con la intención de hacer el mal, con ensañamiento. Normalmente son actos desempeñados por los antagonistas, aunque los personajes principales también pueden emprender actos de esta naturaleza en momentos de máxima tensión durante el desarrollo de la trama.
- **Situaciones de desprecio (SD).** Estas demostraciones se dan en los momentos en los que se produce el menosprecio, causando daños, menoscabando el intelecto o determinadas cualidades físicas de los personajes.
- **Actos de humildad (AH).** Se trata de los actos en los que los personajes reconocen sus errores o sus limitaciones. Pueden ir acompañados de situaciones de resignación o, por el contrario, de momentos en los que se pone a prueba la superación personal y se consiguen grandes resultados.
- **Actos de mentira (AM).** Se entiende por mentira como todo acto en ausencia de verdad. Cuando un personaje oculta algún tipo de información conscientemente o mantiene secretos que otros no saben y sí son determinantes en el desarrollo de la acción se produce una situación de engaño.

- **Actos de reconciliación, rectificación (AR).** Estos actos intentan reparar errores cometidos, por desconocimiento o por inconsciencia. En esta categoría, también se incluyen las demostraciones de arrepentimiento, en las que el perdón prevalece por encima del orgullo o el rencor.
- **Situaciones de resignación (SR).** Se producen cuando las situaciones impuestas son asumidas por los personajes sin protestar, sin emitir quejas al respecto, más que cumplir el papel que se le ha asignado.
- **Actos solidarios (AS).** La solidaridad es un gran valor en los personajes y se aprecia cuando éstos atraviesan dificultades y se ayudan entre ellos, mostrando su apoyo al más necesitado, a su amigo o a la persona desconocida a la que quiere prestar un servicio de caridad, sin mayor intención que hacer el bien y conseguir la satisfacción del prójimo. Siempre bajo la premisa de que recibe más el que da que el beneficiario de la ayuda
- **Actos violentos (AV).** Según Gerbner y Greenberg, un acto violento es “una clara expresión de fuerza física o verbal (con o sin arma), contra sí mismo o contra otro, producida de forma intencionada o de manera fortuita e independientemente de que provoque o no lesiones psicológicas o físicas” (citado en García Galera, 2000: 15-17). En nuestro análisis incluimos también en esta categoría insultos, gritos agresivos... que provocan diferentes momentos de tensión entre los personajes que puede derivar o no en un enfrentamiento físico. Muchas de las acciones de esta naturaleza desarrolladas en las películas suelen acabar en un desenlace fatal, ocasionando la muerte de alguno de los personajes.

Una vez codificado todo el material de la muestra de contenidos, se transcribieron los datos de las fichas a un archivo en soporte informático (programa Excel), en forma de “matriz de datos”. Como señala Igartua (2006), la cuantificación apropiada al análisis de contenido se basa en la estadística descriptiva de tipo univariado, como la obtención de frecuencias, porcentajes y estadísticos de tendencia central. También suele ser necesaria la aplicación de la estadística inferencial para efectuar pruebas de contraste de hipótesis divariadas o multivariadas. **Nuestro objetivo es detectar posibles frecuencias y poner de manifiesto el contenido expreso que se reproduce en estas películas. Posteriores análisis podrán llevar a conclusiones en función de correlaciones entre variables e incluso un tratamiento estadístico de los datos recabados.**

## 7.2

# Estudio de los personajes y los conflictos emocionales en Pixar

Con frecuencia identificamos las películas de animación -o las coloquialmente llamadas “películas de dibujos” para niños- con historias tiernas, llenas de fantasía y con final feliz. Sin embargo, bajo una mirada un poco más profunda de estos relatos percibimos cómo los argumentos que se construyen en estas producciones pueden ser mucho más trascendentales de lo que a primera vista pudiera parecer. Si preguntamos a los padres o a los adultos en general qué opinan sobre las películas de animación, qué contenidos y temáticas abordan, seguro que, sus respuestas giran sobre una descripción que acabamos de hacer. A pesar de esa idea preconcebida sobre estas historias, a lo largo de este capítulo veremos cómo lo dramático, lo trágico, la presencia de la muerte de algunos de los personajes principales, así como la violencia (tanto física como mediante el uso de armas) como herramienta para provocar la desaparición de todo aquello que nos incomoda constituye una pieza clave en estas películas “Autorizadas para todos los públicos”.

A partir de los estudios de Casetti y Di Chio (1991, 1996) y, especialmente las funciones clásicas que Propp establece en su libro *Morfología del cuento* (1981), **iremos analizando los diferentes conflictos emocionales que se corresponden con esas funciones en las distintas partes de estas películas de Disney y Pixar.** En estas producciones comprobamos cómo continuamente se representan diversos tipos de conflictos. Antes de adentrarnos en el análisis, repasaremos brevemente estas 31 funciones clásicas (1981: 37ss):

1. *Alejamiento* de uno de los miembros de la familia (punto de partida de las demás).
2. Se establece algún tipo de *prohibición*, que recae sobre el héroe.
3. *Trasgresión* de la prohibición.
4. *Interrogatorio* del héroe por otro personaje, a menudo, por el antagonista.
5. *Información*. El antagonista recibe información sobre la víctima.
6. *Engaño* del antagonista al héroe para apoderarse de él o de sus bienes.
7. *Complicidad*. La víctima es engañada, ayudando así a su enemigo, a su pesar.
8. *Fechoría* causada por el antagonista a algún miembro de la familia.  
- Constatación de algún tipo de *carencia*.
9. *Mediación* o momento de transición. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirige al héroe una pregunta u orden, se le llama o se le hace partir.
10. *Principio de la acción contraria*. El héroe acepta o decide actuar.
11. *Partida* del héroe.
12. *Primera función del donante* que somete al héroe a una prueba que le prepara para recepción de una ayuda mágica.

13. *Reacción* del héroe ante esa prueba.
14. *Recepción* del objeto mágico.
15. *Desplazamiento* del héroe, conducido o llevado a otro lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
16. *Combate* del héroe y el agresor.
17. *Marca* del héroe.
18. *Victoria* del héroe sobre el agresor.
19. *Reparación* de la fechoría o satisfacción de la carencia.
20. *Vuelta* a casa.
21. Comienza la *persecución* del héroe.
22. El héroe pide *socorro*.
23. *Llegada de incógnito* a su casa o a otro sitio, sin ser reconocido.
24. *Pretensiones engañosas* de un falso héroe que reclama méritos que no le corresponden.
25. Proposición de una *tarea difícil* al héroe.
26. *Cumplimiento de la tarea* encomendada.
27. *Reconocimiento*. El héroe es reconocido ante todos.
28. *Descubrimiento* del agresor o personaje malvado.
29. *Transfiguración* del héroe en una nueva apariencia.
30. *Castigo* del agresor.
31. *Matrimonio*. Final feliz y se produce la ascensión del héroe al trono.

Este formalista ruso, ha investigado las coincidencias de los relatos a través de una morfología del cuento maravilloso. Todas estas funciones no tienen por qué aparecer obligatoriamente. A veces, pueden omitirse algunas de estas partes, o darse de manera repetida. Sin embargo, el orden de aparición de estas funciones, no varía demasiado y suele ser bastante estable. A lo largo de estas páginas nos proponemos reflexionar sobre las situaciones emocionalmente fuertes que se hacen acopio en estos cuentos audiovisuales, tomando como punto de partida esta estructura morfológica. Estas 31 funciones quedarían sintetizadas como podemos apreciar en el siguiente recuadro:

#### Cuadro 6.

Funciones clásicas de los cuentos maravillosos

<b>FUNCIONES DE LOS CUENTOS MARAVILLOSOS</b> <b>(Propp, 1981: 37ss)</b>		
1. <i>Alejamiento</i>	12. <i>Primera función del donante</i>	23. <i>Llegada de incógnito</i>
2. <i>Prohibición</i>	13. <i>Reacción del héroe</i>	24. <i>Pretensiones engañosas</i>
3. <i>Trasgresión</i>	14. <i>Recepción del objeto mágico</i>	25. <i>Tarea difícil</i>
4. <i>Interrogatorio</i>	15. <i>Desplazamiento del héroe</i>	26. <i>Tarea cumplida</i>
5. <i>Información</i>	16. <i>Combate</i>	27. <i>Reconocimiento</i>
6. <i>Engaño</i>	17. <i>Marca</i>	28. <i>Descubrimiento</i>
7. <i>Complicidad</i>	18. <i>Victoria</i>	29. <i>Transfiguración</i>
8. <i>Fechoría / Carencia</i>	19. <i>Reparación</i>	30. <i>Castigo</i>
9. <i>Mediación</i>	20. <i>Vuelta</i>	31. <i>Matrimonio</i>
10. <i>Principio de la acción contraria</i>	21. <i>Persecución</i>	
11. <i>Partida</i>	22. <i>Socorro</i>	



Fuente: Elaboración propia.

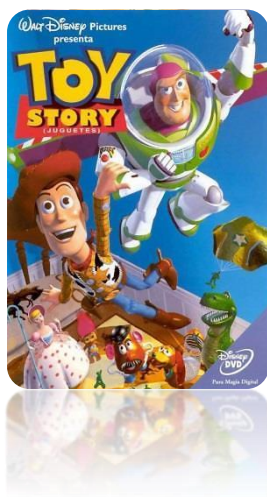
Nuestro análisis se presenta por orden cronológico, según la fecha de estreno de cada película. Como excepciones, la saga de “Toy Story” (1995, 1998 y 2010) y “Cars” (2005 y 2011), en las que el análisis se presenta en extenso. Explicamos brevemente la estructura a seguir en el análisis posterior, aunque esta disposición puede verse alterada según el propio desarrollo de la película.

1. En primer lugar, se muestra la **carátula del DVD y la ficha técnica**.
2. **Elaboración de un breve argumento o sinopsis** con algunas de las características o curiosidades más destacadas de cada producción.
3. **Análisis de los personajes principales**. Se han estudiado unos **160 personajes** y se aporta la información más relevante obtenida en la matriz de datos, mediante las tablas de frecuencias en las que se contabilizaron unas 170 categorías.
4. **Análisis de la tipología de actos que llevan a cabo estos personajes**. En total, se han registrado **más de 2.000 actos** en las 12 producciones, que han sido catalogados según su naturaleza, tal y como se explican los criterios de codificación.
5. **Estudio de las funciones y los conflictos emocionales** que se reproducen durante el desarrollo de la trama.

Es necesario hacer la precisión de que todo el contenido relacionado con la *temática*, la *tipología de familia*, los *valores* y *contravalores* que se tratan en estas películas –y que también se ha analizado– se aborda en subepígrafes siguientes. Además, la información que aquí se presenta es aquella que nos ha parecido más relevante de nuestra investigación y que consideramos que representa el trabajo en su conjunto. Pero en estas páginas no se agota este estudio. Todos estos datos desarrollados se complementan con las tablas que se adjuntan en los Anexos, por no desbordar las características de esta tesis doctoral.

## 7.2.1 “Toy Story”

“Si logras que el público crea en algo que es Absolutamente inverosímil, entonces habrás Comprendido la verdadera magia del cine”.  
Brad Bird<sup>1</sup>.



**Película:** “Toy Story”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** John Lasseter

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 1995

**Guión:** John Lasseter, Pete Docter, Andrew Stanton, Joe Ranft (en la historia); Joss Whedon, Andrew Stanton, Joel Cohen y Alec Sokolow (en la adaptación).

**Duración:** 80 minutos, aprox.

---

<sup>1</sup> La Butaca.net. Recuperado el 12/07/2012 de: <http://www.labutaca.net/films/54/ratatouille1.htm>



Esta película constituye el primer largometraje digital de los estudios Pixar que vio la luz en 1995. Fue la primera realizada íntegramente con efectos de animación mediante ordenador en la historia del cine, según la *Animation World Magazine* (Lyons, 1998). Esta producción cuenta las aventuras de unos juguetes que cobran vida y tienen que aprender a sobrellevar las dificultades y los problemas propios de su condición de objetos destinados al entretenimiento de los más pequeños. *Woody*, el vaquero protagonista de la historia, tendrá que enfrentarse a la llegada de *Buzz Lightyear*, uno de los regalos del cumpleaños de *Andy*, su dueño. Al principio, el conflicto emocional que le va a producir a los juguetes más veteranos la llegada de un intruso a la habitación hará que todos se sientan fuera de lugar, especialmente *Woody*, que se ve sustituido por un guardián espacial con láser. Todos los personajes aprenderán el valor de la convivencia y la amistad para conseguir superar las dificultades y afrontar la nueva situación a la que se ven obligados a adaptarse.

Esta película contó con un presupuesto de 30.000.000 dólares y, tras su estreno en la gran pantalla, ya durante el primer fin de semana en cartelera se convirtió en el título más taquillero de Estados Unidos, cuya recaudación total en el ámbito internacional superó los 361.958.000 dólares, según datos oficiales recabados en el *Box Office Mojo* y *The Numbers*. “Toy Story sienta un precedente totalmente diferente para la calidad que se esperaba de una película de dibujos animados”<sup>2</sup>, afirma el director cinematográfico George Lucas. Quizá sea ésa una de las razones fundamentales por las que estas modernas películas de animación consiguen un importante record en taquilla y volumen de ventas con cada nuevo estreno.

Tras analizar el contenido de este largometraje haremos una breve síntesis de la principal estructura morfológica en cuanto a las características de los personajes y sus principales funciones durante el desarrollo de la trama. Posteriormente, nos centraremos en el estudio de los conflictos emocionales que se representan en esta historia animada.

Como hemos comentado en líneas anteriores, en esta película contamos con la presencia de **dos protagonistas masculinos**, el vaquero *Woody* y el guardián espacial *Buzz*, además de incluir a los demás **juguetes compañeros de aventuras como secundarios** pero con un papel destacado en la resolución de la trama. Algunos de ellos serían el *Sr. Patata*, el dinosaurio *Rex*, el perro fiel *Slinky*, el *Dr. Chuleta de cerdo (Hamm)*, el sargento y los soldados, o la pastora *Bo*, entre otros. En total, se han codificado **11 personajes principales**, con un claro protagonismo de los objetos animados, ya que ocho son **juguetes humanizados** y tan solo los otros tres restantes encarnan personas: *Andy*, su madre y *Sid*. Entre estos 11 personajes se encuentran **ocho adultos y dos niños** identificados, con referencias expresas a este rango de edad. Bajo esta descripción responde *Sid*, polo opuesto a *Andy*, su vecino. Su mayor diversión consiste en torturar a los juguetes, ideando nuevas formas de hacerles saltar por el aire. Todo lo que tiene que ver con este niño está relacionado con un lado macabro y violento de la infancia, desde la ropa que lleva (siempre lleva una camiseta con una calavera pintada); su comportamiento con los demás, incluso con su hermana pequeña; hasta su oscura habitación, custodiada por todo tipo de candados y cerraduras especiales para preservar la intimidad, que parece todo un laboratorio de experimentos. Es un niño con una gran imaginación y cargado de ideas terroríficas, al que todos le temen. Sus juguetes están mutilados y son como una especie de monstruos que él mismo ha creado porque se encarga de operarles e injertarles nuevas partes y piezas de unos a otros, otorgándoles un aspecto aterrador. Resulta muy graciosa la escena en la que *Woody* y *Buzz*

---

<sup>2</sup> Los comentarios que se recogen en estas páginas sobre los directores, productores y creativos de los estudios Pixar y demás profesionales del cine son tomados, en su mayoría, de las ediciones especiales de los DVD de estas películas, en las que se incluyen Extras y Comentarios de los directores que complementan nuestro análisis de contenido desde el punto de vista de los creadores de estas producciones.

están atrapados en la habitación de *Sid* y se ven acorralados por sus juguetes. El vaquero piensa que se les van a matar y, aterrorizado, piensa que “son caníbales”. Por el contrario, *Andy* es un niño dulce y cariñoso, que cuida a sus cosas y trata bien a los demás, como podemos comprobar con su madre y su hermana *Molly*. Tiene especial cuidado con sus juguetes, por eso también le adoran, y harán todo lo posible por no apartarse de su lado y protegerle en todo momento.

Llama la atención el principal protagonismo de los personajes masculinos frente a los femeninos, ya que entre los que se han codificado se observa una **relación de 9/2 de los hombres con respecto a las mujeres**. También es cierto que hay que tener en cuenta que en la categoría *otros*, se incluyen varios personajes –tanto femeninos como masculinos– que no teniendo suficiente entidad como para ser estudiados de manera individual se analizan conjuntamente. Sería el caso de la hermana de *Andy*, *Molly*, que representaría a una niña (también habría que registrarla como persona humana entre los objetos animados identificados) que contribuiría a compensar algo más la relación en minoría de la que hablamos, pero lo que sí que es verdad es que entre los personajes principales existe una clara sobre representación de lo masculino frente a lo femenino.

Otra de las características a tener en cuenta es la nacionalidad o los rasgos étnicos presentes. En este caso, podríamos decir que se identifican **cinco personajes con color de piel blanca y con alguna referencia a la nacionalidad estadounidense**, bien por el tipo de indumentaria que llevan, por los comentarios que realizan o por alguna influencia que pueda derivarse del contexto en el que se desarrolla la acción.

Una vez desglosada la estructura principal de este relato animado así como los personajes que la protagonizan, veamos el tratamiento que se lleva a cabo en esta producción de los conflictos emocionales. En las tablas de codificación se han contemplado los siguientes: *abandono, alejamiento, cambio, divorcio, discapacidad, madurez, muerte, soledad, sustitución y traición*.

“Toy Story” (1995) es, en palabras de Roy E. Disney, “encantadora, divertida y está llena de ironías sobre los problemas de la vida real<sup>3</sup>”. Es justamente esta descripción en la que se podría enmarcar la finalidad de este trabajo. En estas páginas vamos a analizar con especial interés todo aquello que tenga que ver con los conflictos que se representan en estas historias y que nos hablen de las dificultades intrínsecas de la vida misma. En esta película podríamos identificar hasta **siete conflictos diferentes**, aunque interrelacionados y, a veces, también concatenados: por ejemplo, vemos cómo se representa el *abandono* en un sentido físico (en el momento en el que *Andy* y su madre van camino de Pizza Planet y dejan tirados a *Woody* y *Buzz*, aunque de manera involuntaria e inconsciente); cuando el vaquero *se siente desplazado* por su dueño cuando un nuevo juguete aparece en su vida generando un sentimiento de *soledad* y tristeza, debido al *cambio* que supone en su vida el hecho de verse *sustituido* por otro; etc...

Para que resulte más clara esta idea de centrarnos en los momentos de mayor tensión emocional, trataremos de **sintetizar el desarrollo de la trama de estas producciones de manera esquemática** para que podamos visualizar mejor el tipo de conflictos emocionalmente fuertes que se reproducen. **El propósito es trazar las líneas principales sobre las que se construyen estas historias, en qué medida reproducen situaciones adversas de la propia vida y cómo se enfrentan a ellas los personajes de ficción.**

---

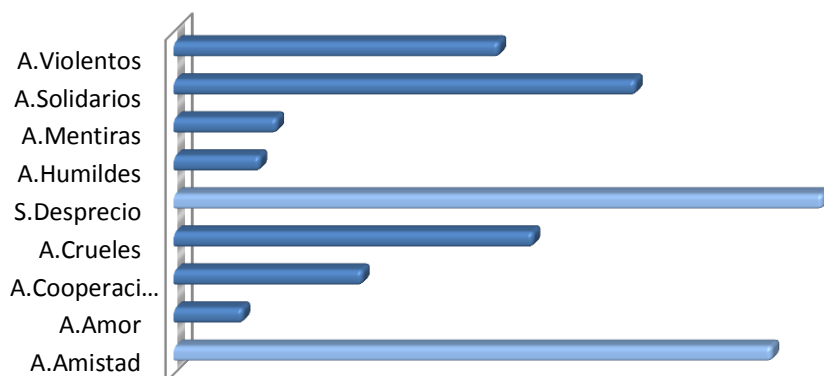
<sup>3</sup> Contenido Extra y Comentarios de los DVD originales de estas películas.



A partir de este esquema de la historia de la película podremos entender mejor el Gráfico 2, donde vemos cómo se traduce esta historia de rivalidad y compañerismo. En total, **se han contabilizado 182 actos** protagonizados diferentes personajes que intervienen en “Toy Story” (1995). Es importante incidir en que las tablas de datos que manejamos en estas páginas hace casi siempre referencia a la información recabada a partir del recuento de actos por personaje y no por fragmentos de tiempo<sup>4</sup>. Bajo este criterio, en “Toy Story” (1995) se han tenido en cuenta 182 actos diferentes durante los 80 minutos de proyección y han sido clasificados según su naturaleza: *actos de amistad (Aa)*, *amor (AA)*, *cooperación (Ac)*, *cruels (AC)*, *situaciones de desprecio (SD)*, *humildes (AH)*, *mentiras (AM)*, *actos de rectificación (AR)*, *resignación (SR)*, *solidarios (AS)* y *violentos (AV)* (véase el Libro de Códigos, en el Capítulo 7).

<sup>4</sup> Es preciso realizar esta aclaración ya que el modo de contabilizar las acciones se ha efectuado de dos maneras diferentes y complementarias: por un lado, se contabilizan las acciones de la película que se llevan a cabo distribuidas en fragmentos de tiempo –unidades de análisis temporal, manteniendo una relación temática entre estas partes- y adicionalmente, también se realiza ese recuento de acciones emprendidas a lo largo de la película pero distribuidas por personajes. En realidad, en el desarrollo de nuestro estudio, tomamos casi siempre como referencia este último análisis por personajes, aunque ambas informaciones son válidas aunque varían sutilmente. Por ejemplo, en el caso del rescate de uno de los personajes estaríamos ante un único *acto de amistad* o *solidario*, pero también es cierto que en esa situación pueden intervenir varios sujetos a los que entonces esta acción se les atribuye de manera individual a cada uno de ellos, aumentando considerablemente la cifra total alcanzada por un único acto sea de la naturaleza que sea.

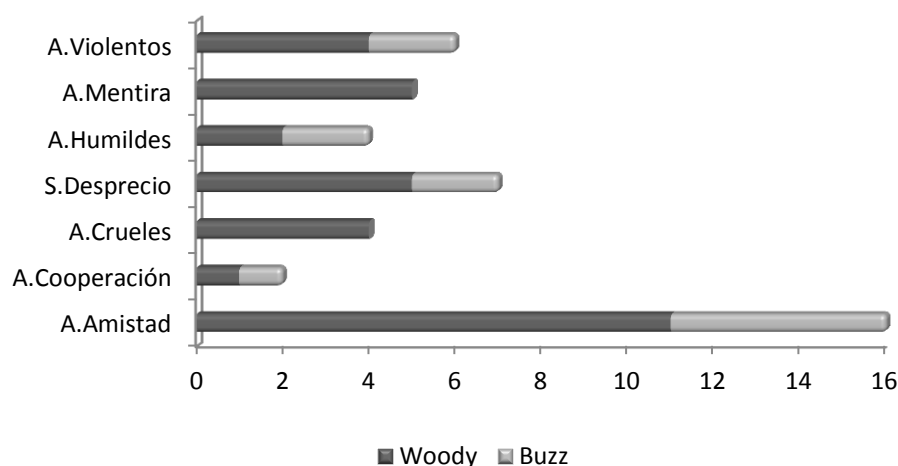
**Gráfico 2.**  
Principales actos en “Toy Story”



Como podemos ver, los actos más frecuentes están relacionados con **la amistad y el compañerismo (35 actos)** así como las **situaciones de desprecio (38)**, especialmente de *Woody* hacia *Buzz* y del resto de los juguetes hacia *Woody* por su conducta tan poco ejemplar ante la llegada inesperada de *Buzz*. Por debajo en la escala, ligado al desprecio como leitmotiv de gran parte de la película, están **los actos crueles que alcanzan la cifra de 21**. Por otro lado, en cuanto a los valores que se promueven desde estas proyecciones consumidas por un público infantil estaría también la solidaridad como actitud (**27 actos solidarios**). Las conductas solidarias están presentes entre los juguetes que pretenden ayudar a su nuevo compañero de habitación, y también por parte de *Woody*, una vez que se da cuenta del grave error que está cometiendo con el astronauta recién llegado y le brinda su amistad. Los **actos violentos (19)**, aunque no ocupan un lugar destacado, **representan el 10,43%** del total de las acciones llevadas a cabo en “Toy Story” (1995).

Nos detenemos ahora en los actos realizados por los protagonistas: *Woody* y *Buzz Lightyear*.

**Gráfico 3.**  
Actos de los protagonistas de “Toy Story”



De este gráfico se desprende que **Woody lleva a cabo un mayor número de acciones que Buzz**, aunque no por ello quiere decir que represente un personaje más positivo. Al igual que representa más situaciones relacionadas con la **amistad (11 actos)** también es cierto que se le registran cinco mentiras a su personaje así como una cifra más elevada en cuanto a situaciones de desprecio, actos crueles o violentos. En este punto, es necesario incidir que, debido a esa situación de enemistad que se produce con la llegada del guardián espacial como regalo de cumpleaños de *Andy*, la intención de *Woody* es acabar con el nuevo intruso, aunque ello suponga eliminarlo para siempre. Para ello, en los ocho actos crueles y violentos que lleva a cabo siempre persiguen el mismo fin: intentar conseguir que *Buzz Lightyear* desaparezca para que no interfiera en su vida. Vemos cómo le engaña, en ocasiones, le golpea... Además, es incapaz de ser sincero y confesar la verdad ante sus amigos, y tampoco asume su culpa ante la desaparición del astronauta, una vez que él mismo hubiese provocado su caída por la ventana de la habitación de *Andy*.

Sin embargo, nos quedamos con esa conversión final del vaquero cuando, mediante un acto de reflexión se da cuenta del error que está cometiendo al no querer ver la realidad y asumir la llegada de un nuevo amigo como una oportunidad. Aunque al principio se nos presenta un *Woody* egocéntrico capaz de todo por no perder su liderazgo frente a los demás, no tardamos en descubrir que esa actitud le llevará al aislamiento y desprecio de los que le rodean, con una buena moraleja final. La banda sonora de la película “Hay un amigo en mí” (en su versión española), de Randy Newman, nos habla de cómo en los demás, en el compartir con otros lo que somos y lo que tenemos, está la verdadera felicidad.

En palabras de Thomas Schumacher, de los estudios Walt Disney:

Cuando piensas en ‘Toy Story’ ves la verdad de lo que significa la lealtad de lo que es servir a los demás, de lo que es ser una persona mayor. Y es que estos juguetes son como personas mayores que intentan hacer frente a la adversidad. Y todo para cuidar de *Andy*, un niño pequeño. Y eso es conmovedor<sup>5</sup>.

Una vez introducida la primera parte de la saga de “Toy Story” y sus principales puntos más destacados de análisis en nuestro trabajo, veamos, a continuación, la segunda parte de esta historia de *Woody* y sus amigos.



**Película:** “Toy Story 2. Los juguetes vuelven a la carga”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** John Lasseter

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 1999

**Guión:** Andrew Stanton, Rita Hsiao, Doug Chamberlin y Chris Webb,  
historia original de John Lasseter, Pete Docter, Ash Brannon y  
Andrew Stanton.

**Música original:** Randy Newman

**Duración:** 90 minutos, aprox.

<sup>5</sup> Comentarios recogidos en el DVD original de “Toy Story” (1995).

En esta segunda parte, la acción arranca con la emoción de *Woody* por marcharse con *Andy* de campamento, momento por el que llevaba esperando todo el año que llegase. Los problemas comienzan cuando, accidentalmente, *Andy* le rompe un brazo al vaquero y se ve obligado a dejarlo en casa. Por diferentes circunstancias, en el instante en el que *Woody* acude en busca de uno de sus amigos para salvarle de un final trágico es raptado por *Al*, un coleccionista de juguetes. La misión de *Buzz* y el resto de sus compañeros será traerle sano y salvo a casa antes de que *Andy* vuelva de su campamento de verano.

En este largometraje contamos con **dos protagonistas** que son el vaquero *Woody* y *Buzz Lightyear*, el guardián espacial. Aunque de nuevo están como **secundarios** sus compañeros el Sr. Patata, Hamm, Slinky y Rex. Como novedades, ya al final de “Toy Story” (1995) veíamos cómo los ruegos del Sr. Patata parecían haber sido oídos y como regalo, *Andy* había recibido una Sra. Patata para hacerle compañía. La pastora Bo continúa también como amiga especial de *Woody*; y además, en esta segunda parte, aparecerán unos nuevos personajes más directamente relacionados con la “familia de juguetes” de *Woody* como serán la vaquera *Jessie*, el capataz y *Perdígón*. Otros de los personajes que aparecen en escena en esta entrega son el malvado *Zurg*, que peleará contra su rival *Buzz Lightyear*, y *Al*, el coleccionista de juguetes que secuestrará a *Woody* para venderlo y enviarlo a Japón, junto con el capataz, *Perdígón* y *Jessie*.

En esta película **se codifican 14 personajes** con entidad propia, además de contabilizar las acciones realizadas de manera conjunta por los juguetes de *Andy* –aquellos que no tienen un papel destacado pero sí llevan a cabo acciones en equipo y participan en las decisiones de los protagonistas- y también recordemos que en la categoría *otros* se clasifican personajes que cumplen funciones menores en el desarrollo de la trama pero hay que considerarlos.

Como se trata de una aventura de juguetes, aparecen **14 objetos animados** y tan solo se han identificado a **dos personas**. Si atendemos a los rangos de edad representados, aparece ***Andy* como único niño** en la película y el capataz es también el único personaje ya con una edad avanzada. Los **12 personajes restantes, son adultos**. Entre los personajes, codificamos, tanto entre juguetes como seres humanos, existe algún tipo de **referencia norteamericana en siete personajes, también de raza blanca**.

Veamos ahora la **representación de lo masculino y lo femenino** en este largometraje. De nuevo, nos encontramos con una diferencia significativa: **11/3**. Las figuras animadas que encarnan a mujeres serían Bo, *Jessie* y la Sra. Patata.

**Los rasgos físicos** de estos personajes principales no ofrecen datos especialmente destacables, al igual que en la primera parte de la película. Tal vez podríamos hablar someramente del perfil habitual de los seres animados que aquí se representan: siendo seres de apariencia normal, tanto en peso como en altura. Sin embargo, en esta segunda parte, como novedad, se introducen **dos personajes con sobrepeso**: *Al* y el capataz.

**Imagen 4.**  
Personajes de películas de animación con sobrepeso



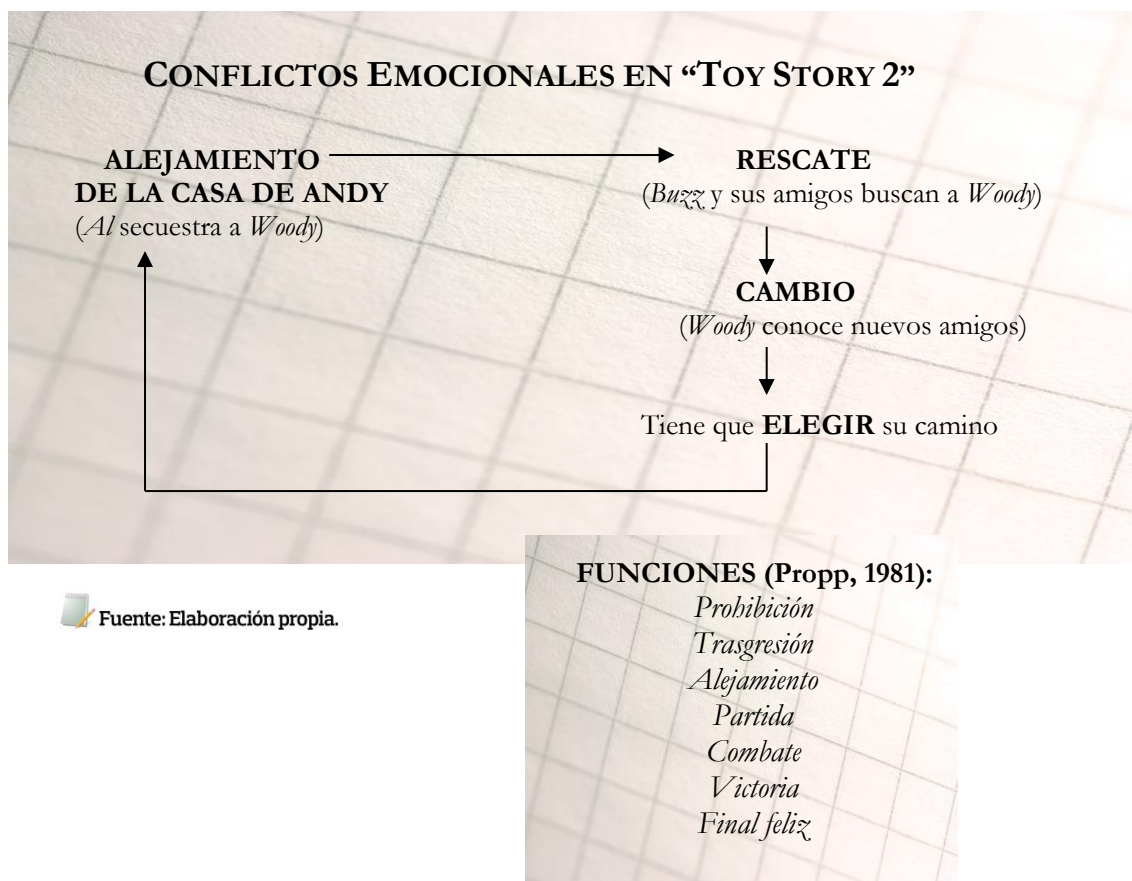
 Fuente: Elaboración propia.

En la imagen que contiene estos 12 personajes, podemos ver en primer lugar al capataz y, a su derecha a *Al*, que representa a un hombre adulto con gafas, con sobrepeso, poco atractivo y con comportamientos cuestionables. Además, constituye un personaje al que se le asocia con comida basura y con hábitos de vida poco sanos. En cuanto al capataz, no son tan explícitas las referencias en este sentido pero sí se presenta como una persona mayor, con algún kilo de más. El resto de los personajes mantienen una constitución normal y únicamente *Buzz* podría destacar por su apariencia musculosa, en comparación con el otro protagonista *Woody*, por ejemplo.

En estudios anteriores hemos concluido que, en algunas películas de animación, era frecuente encontrarse con lo que denominábamos “personaje-tipo”, personaje vinculado a la comida y asociado con el sobrepeso y hábitos de consumo poco saludables (Porto, 2011: 149). Las demás imágenes que se contienen en este recuadro, se corresponden con personajes con cierto sobrepeso que aparecen en estas películas. Por ejemplo, en las producciones de Disney y Pixar encontramos a *Heimlich* en “Bichos” (1998); *Emile*, en *Ratatouille* (2007) o el caso de *Russell*, en “Up” (2009). Por su parte, esta tipología también cuenta con un lugar habitual en las películas de DreamWorks: *Shrek* (“Shrek”, 2001), *Gloria* (“Madagascar”, 2005) o *Po* (“Kung Fu Panda”, 2008) (Mallory, 2008), entre otros.

Hemos elaborado una síntesis más o menos extensa sobre el tipo de personajes y ahora nos introducimos en los contenidos específicos que se abordan en “Toy Story 2” (1999). Seguimos nuestro esquema de trabajo y comprobamos cómo los conflictos emocionales en estos relatos audiovisuales constituyen una parte importante en el desarrollo de la trama.





John Lasseter, el director de “Toy Story” (1995), afirma que “no se trata de hacer un cuento de hadas” en esta historia que aborda las aventuras de un vaquero y sus amigos. En Pixar se revitaliza este concepto: se llevan a cabo guiños, dobles sentidos, giros inesperados en el transcurso de la acción, se introduce el humor... Según Sánchez Noriega, “la parodia de los estereotipos y la ironía con que se trata a los personajes, lejos de constituir una novedad, se presenta como una característica del cine de animación de los noventa (2002: 282)”. En este sentido, tanto “Toy Story” (1995) como “Toy Story 2” (1999) podrían enmarcarse en este encuadre que apunta el autor.

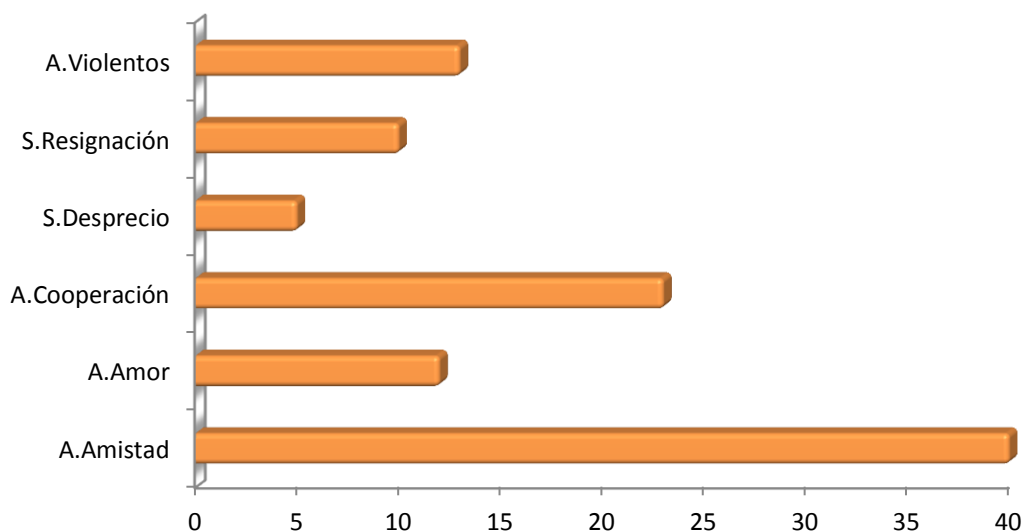
Tomamos como referencia las funciones de Propp (1981) vemos cómo la película parte de la *prohibición* que establece la madre de *Andy* al decirle a *Al*, que “*Woody* no está en venta”, en el mercadillo ambulante que ha montado a la puerta de casa, para deshacerse de algunos objetos viejos. Este hombre adulto, disfrazado de pollo, hace caso omiso de esta advertencia y rapta a *Woody*. Por tanto, el conflicto emocional que primero nos encontramos es el *alejamiento* obligatorio que tiene que realizar *Woody*, al ser secuestrado por este coleccionista de juguetes. A partir de ese momento, comienza realmente la trama. Los amigos del vaquero tratarán de rescatarle, aunque una serie de cambios inesperados sorprenderán a *Woody* y le harán plantearse su futuro.

En esta historia el valor de la amistad será el vínculo de unión de todos los personajes. En el momento en el que *Woody* ya no está en la habitación de *Andy* con el resto de sus compañeros, todos se involucran en su rescate. Esto nos lleva a entender los datos que se obtienen en este análisis bajo esta perspectiva. A pesar de las dificultades por las que tendrán que pasar, los amigos permanecerán unidos y afrontarán juntos los problemas.



Si atendemos el gráfico siguiente, se pueden observar los actos más importantes recogidos y codificados en la matriz de datos extraída a partir del análisis de las películas.

**Gráfico 4.**  
Principales actos en “Toy Story 2”



En este gráfico figuran sólo algunas de las situaciones más destacadas llevadas a cabo en esta película. La información completa obtenida mediante las tablas de datos se encuentra recogida en los Anexos de este trabajo. En total, **se han registrado 111 actos**, si atendemos a la información recabada a partir del recuento de actos por personaje. Entre ellos, resulta claro que la primera barra resulta la más poblada, representando los **40 actos relacionados con la amistad y el compañerismo** entre los juguetes, sobre todo porque se ve justificado en el objetivo principal de la trama: rescatar a *Woody* y que pueda regresar sano y salvo a casa. **Los actos de amistad representan el 36% de las actuaciones.**

Por debajo de estos índices comentados, están **los actos de cooperación (23)** por parte de los personajes que intervienen, también al hilo de lo anteriormente comentado y de la propia finalidad de la historia. Los **actos violentos** no tienen demasiada presencia en esta película, se contabilizan **13 acciones** de esta naturaleza, y en lo que sí vemos un pequeño aumento con respecto a la primera parte de “Toy Story” es en la presencia de los actos relacionados con lo afectivo y los sentimientos de cariño entre dos personas. En este caso, se representan **12 actos de amor**, protagonizados por el *Sr. y Sra. Patata*, *Woody* y *Bo*; y *Buzz* y *Jessie*. Además de esta información, el gráfico nos muestra que se producen **diez situaciones de resignación** y unas **cinco de desprecio** a lo largo de toda la película.



**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** Lee Unkrich

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2011

**Guión:** Michael Arndt

**Música original:** Randy Newman

**Duración:** 103 minutos, aprox.

La saga de los juguetes a los que John Lasseter y su equipo dieron vida por primera vez en 1995 se cierra con “Toy Story 3” (2011). En palabras de su creador, Lee Unkrich, este último estreno podría ser el final definitivo de esta trilogía animada.

Yo siempre pienso en esto [en “Toy Story 3”] como conclusión de una gran historia [...]. Realmente trabajé duro para ofrecer este final de la historia entre *Andy* y sus juguetes. Dicho esto, podría haber posibilidades para *Woody* y *Buzz* en el futuro, pero no tenemos planes por ahora (citado en Scott, 2010).

Sin embargo, diversas fuentes electrónicas así como en múltiples periódicos anunciaron en el verano de 2012 la posibilidad de una continuación de la historia de *Woody* y sus amigos, junto con una segunda parte de otros títulos como “Buscando a Nemo 2” (Cortijo, 2012) o “Monsters University” (*La Verdad.es*, 2012) hacia 2015 o 2016. Posiblemente, el gran éxito obtenido con esta tercera entrega ha supuesto un impulso para el proyecto de una nueva parte. Con un presupuesto de 200.000.000 dólares y ha logrado una recaudación total de 1.063.161.943 dólares, a partir de la información que se obtiene en el *Box Office Mojo*.

En esta película, *Andy* se ha hecho mayor, tiene 17 años y se prepara ir a la universidad. La incertidumbre por parte de los juguetes sobre su futuro próximo ante este cambio les mantiene sin saber qué hacer. *Andy* ya no es un niño y sus juguetes pasan a un segundo plano. Muchos de ellos han tenido peor suerte y ya ni están en la habitación porque han sufrido diversos accidentes o han sido objeto de mercadillos en diferentes ocasiones. Los que están vivos y unidos, se preguntan qué pasará con ellos a partir de ahora. *Woody* se encarga de convencerles de que “todo saldrá bien” y que su dueño no se olvidará de ellos tan fácilmente. Por error, su madre confunde con basura la bolsa en la que están guardados los juguetes y por circunstancias adversas, éstos acaban como donación en la guardería Sunnyside. *Woody* intenta explicarle a sus compañeros que se trata de un error y que deben volver a casa, pero ya es tarde. Sunnyside parece un cálido hogar y ellos deciden quedarse, menos el vaquero que no duda en regresar junto a *Andy*. La historia dará un giro inesperado y lo que parecía un lugar de ensueño se convierte en un infierno para los juguetes que son maltratados por *Lotso*, el oso malvado, y sus ayudantes. *Woody* se entera de esta situación y trata de ayudar a sus amigos por encima de todo.

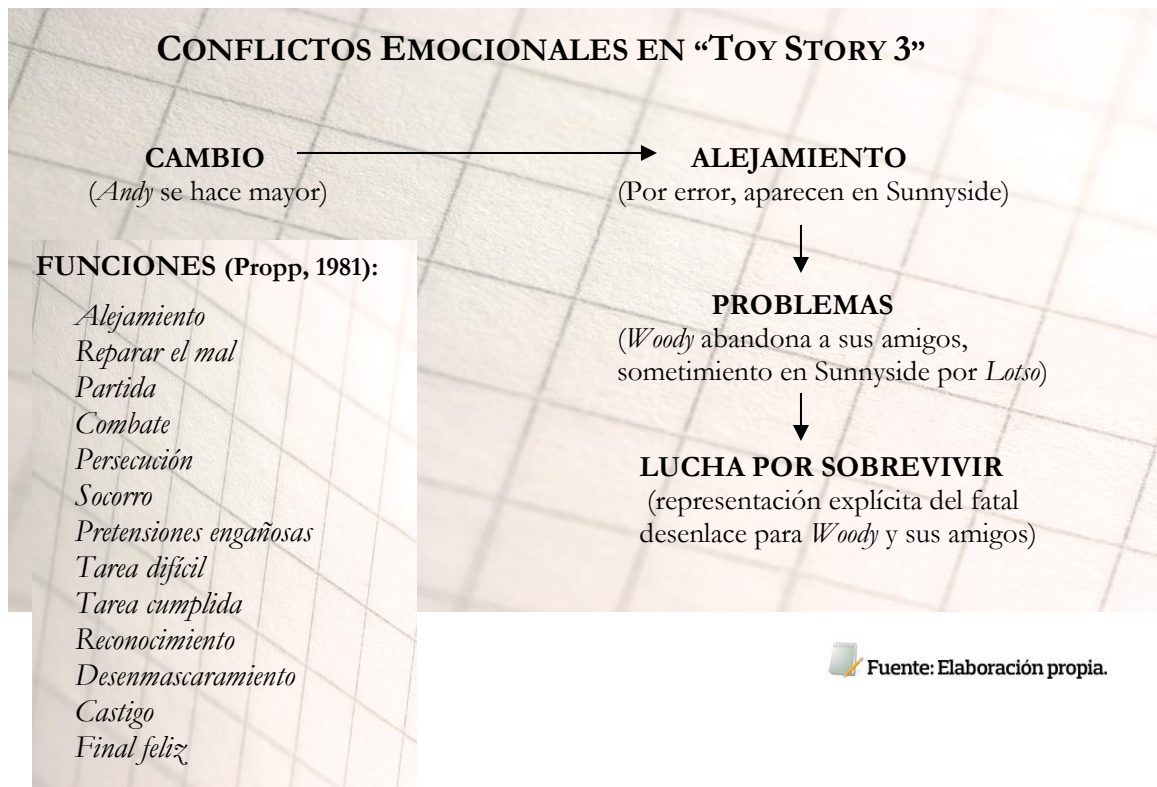
Si nos adentramos en los personajes de esta película nos encontramos con los mismos **dos protagonistas** que en las anteriores: *Woody* y *Buzz*. En el **elenco de juguetes secundarios y otros** amigos suyos están *Rex*, *Sr. Patata*, *Sra. Patata*, *Slinky*, *Hamm*, *Barbie*, *Jessie* y *Perdigón*. Además, en esta película encontramos también al malvado *Lotso*, el oso de peluche de color rosa que huele a fresas y al resto de sus “sometidos”, entre los que destacamos el bebé *Grandullón* y *Ken*. Observamos que en “Toy Story 3” se contabilizan un mayor número de personajes comparado con las dos anteriores entregas. En total, **18 personajes** se registran y clasifican, de los cuales **tres se corresponden con personas** y **15 con juguetes animados**. Si atendemos a su edad: **cuatro personajes son niños o niñas, nueve adultos y una persona mayor**. En cuestión de sexo existen referencias explícitas de **11 personajes masculinos y cinco femeninos** que toman parte en esta historia. En la misma línea que el análisis de las dos primeras partes de esta película, nos encontramos con **alusiones a la cultura norteamericana en seis personajes**, así como seguimos sin contabilizar **ningún personaje de color** en estos tres filmes animados.

Nos detenemos en los rasgos físicos de estos personajes rápidamente. Destacamos la presencia de *Ken*, el compañero de *Barbie* que se queda prendado de ella nada más verla por primera vez en Sunnyside. Su apariencia perfecta denota un hombre que cuida mucho su cuerpo, con un toque metrosexual y poco valiente, en contra del estereotipo de personaje masculino que se acostumbra a representar. Este **tipo de personaje afeminado** es una de las categorías que se analizan en los personajes y, gracias a esta inclusión de esta variable, hemos constatado en trabajos anteriores como es frecuente la presencia de esta tipología de los seres masculinos animados. Contamos con el caso del príncipe de DuLoc, *Lord Farquaad*, por ejemplo, en “Shrek” (2001) o la mariquita *Francis*, en “Bichos” (1998).

*Barbie*, por su parte, también se presenta como un personaje muy determinado por su físico pero rompe moldes al presentar a una muñeca capaz de engañar, pegar y pensar con claridad, al mismo tiempo que puede deslumbrar por su inteligencia en momentos clave. Justo lo contrario al estereotipo creado en torno a la muñeca y su significación como icono para las niñas y adolescentes, según estudios de diversos autores (Rogers, 1999).

Por otro lado, el único personaje con algunos rasgos poco comunes en las películas de dibujos es la presencia física de ***Lotso*: un oso algo mayor, con algunos kilos de más y que porta un bastón** como ayuda para caminar. Sin embargo, esta descripción tierna nada tiene que ver con la realidad de *Lotso*, que es el malvado de la película y el culpable de las penurias que tienen que pasar los juguetes de la guardería Sunnyside.

Hilado al papel que representa este oso malo en el desarrollo de la trama de “Toy Story 3” (2010) sintetizamos las situaciones con mayor carga emocional que encierra esta película.



En esta película que han tardado cuatro años y un mes en finalizar, nos enfrentamos sobre todo al conflicto emocional del *cambio*. Nada más empezar ya nos sitúa en el terreno de lo desconocido, de la incertidumbre, sobre todo para todos los juguetes que viven en la habitación de *Andy*. En las primeras escenas en las que el futuro de los juguetes pende de un hilo, vemos que todo depende de la decisión que tome su dueño –aunque luego se verá que no va a ser así. Los creadores han querido incidir mucho en ese sentimiento de angustia que supone no saber qué va a pasar con una persona. Lee Unkrich, el director, y Darla Anderson, productora, aseguran que lo que querían era “mostrar la gravedad de la situación [...], esa angustia profunda en *Jessie*, el miedo al abandono”<sup>6</sup>.

Ese primer conflicto de arranque lo vemos perfectamente en *Andy* y la nueva vida que le espera en la Universidad, como adulto, pero también está muy visible en su hermana *Molly* que ha crecido muy deprisa. Ya no es una niña, ha dejado de jugar con muñecas y opta por donar su *Barbie* a Sunnyside. Se nos presentan a una adolescente con su ipod, leyendo revistas de su edad. En esta tercera parte de la película y llegados a este punto, su director pensó en “terminar esta trilogía a lo grande y llevar a los juguetes a la muerte”, entonces debería ser a un vertedero, a la basura “que es lo que más teme un juguete”, como ya nos lo avanzan los propios amigos de *Woody* al principio de la cinta.

Vemos cómo ese cambio da paso a otro conflicto importante: el *alejamiento*. En este caso no se trata de uno solo que parte de manera consciente o por obligación, sino que todos son trasladados por error a otro sitio. A partir de la confusión de la madre de *Andy* creyendo que la bolsa con sus juguetes es basura, acaban en la caja de donaciones para la guardería.

---

<sup>6</sup> Comentarios incluidos en el DVD original de “Toy Story 3” (2010).

Los juguetes también tendrán que hacerse mayores porque tendrán que afrontar muchas dificultades. Nada es lo que parece y *Woody* decide regresar junto a *Andy*, dejando atrás a sus amigos. Pero la vuelta del vaquero no va a ser tan sencilla y *Bonnie* le encuentra, lo recoge y se lo lleva para su casa. Pronto se acabará enterando que sus amigos corren peligro y no dudará en ir en su busca. *Lotso* pretende acabar con ellos y los demás juguetes a los que tiene sometidos en la guardería no dudarán en acabar con ellos.

Al final, la decisión será luchar por sobrevivir, tratar de burlar la muerte en la medida de lo posible que acecha de una manera casi inevitable. Se viven unas escenas bastantes fuertes al final de la película cuando todos los juguetes se agarran, cierran los ojos y juntos están dispuestos a darle el adiós final a la vida. Veamos el siguiente vídeo colgado en You Tube (audio en inglés) que recoge un minuto y medio de esta escena final que comentamos:

### Vídeo 1.

Desenlace de la película “Toy Story 3”



► <http://www.youtube.com/watch?v=mWMBpZSEIQU&feature=related>

Es un momento muy duro pero maravilloso en el que los juguetes se unen como una familia [...] y que, a pesar de las dificultades, eso es lo importante, se tienen los unos a los otros [...]. Se cogen de la mano, cierran los ojos, afrontando su inminente destino (L. Unkrich, director).

Además, en esta escena completa, en la película, vemos cómo esas *pretensiones engañosas del falso héroe* de las que Propp nos habla se encarnan en *Lotso*. Este personaje malvado no pulsa el botón para parar la cinta que conduce la basura al fuego, cuando “normalmente los malos redimen con alguna buena acción su conducta”<sup>7</sup>, pero su director pretende hacer creer al espectador que la situación a la que se enfrentaban estos juguetes era imposible. En un desenlace complicado, en el que no caben muchas más posibilidades para salvarse, vemos cómo esa *tarea difícil* se ve *cumplida* gracias a la intervención de los tres marcianitos verdes y el “gaannchoo”, como ellos le llaman. Se trata de recoger esa idea griega usada en

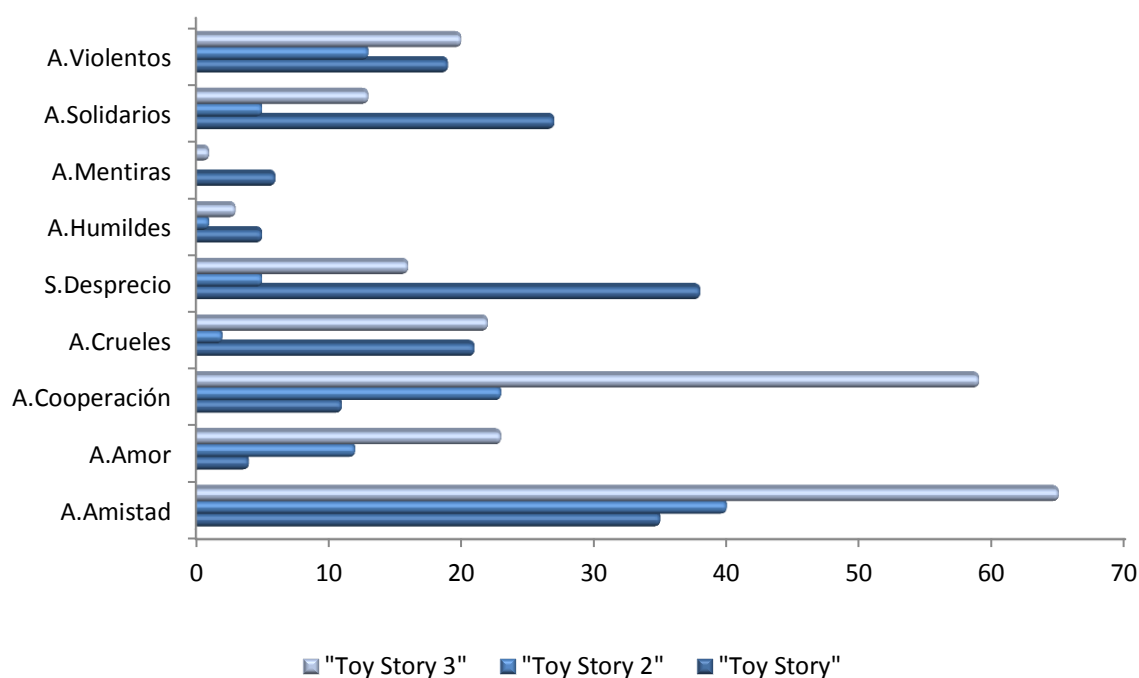
---

<sup>7</sup> Comentarios incluidos en el DVD original de “Toy Story 3” (2010).

el teatro de “Deus ex machina”, simbolizando como si fuera la mano de Dios la que baja del cielo para salvar a los personajes.

Antes de finalizar el análisis de contenido de esta trilogía, veamos algunos de los resultados que hemos ido desglosando en estas páginas de manera comparada entre las tres películas. En concreto, nos detenemos en el siguiente gráfico que recoge la tipología de actos desarrollados desde la primera película estrenada en 1995 hasta la última parte que vio la luz en 2011.

**Gráfico 5.**  
Principales actos en “Toy Story”

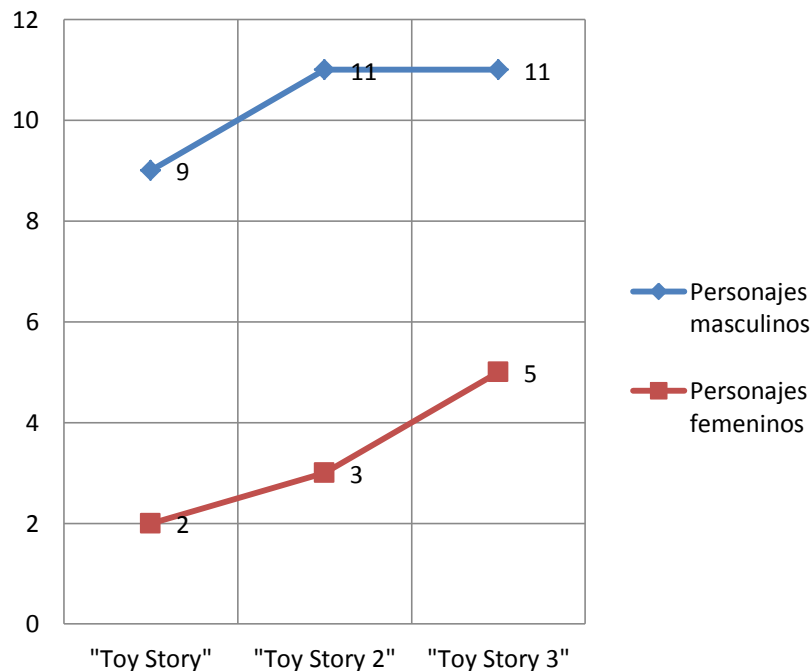


Se observa cómo **los actos de amistad y cooperación** en esta saga de *Woody* y sus amigos **van en aumento desde el estreno de la primera película hasta la última parte del film**. También se hace evidente la evolución o el amplio desarrollo desde los primeros índices registrados en cuanto a los actos relacionados con el amor o diferentes situaciones amorosas entre pareja o familia, ya que de cuatro actos principales contabilizados en la película de 1995 –de *Bo* con *Woody* y alguno también de la madre de *Andy* con su hijo- a la cantidad de 12 actos en 1999 -aumento que podría verse motivado por la inclusión de nuevas parejas en la escena como el *Sr. y Sra. Patata*- hasta llegar a la cantidad registrada de **23 actos de amor** producidos en “Toy Story 3” (2010).

Otro dato comparado desde “Toy Story” (1995) hasta “Toy Story 3” (2010) que ofrecemos es la proporción de los personajes principales masculinos y femeninos contabilizados en este estudio. De tal modo que, aunque podría existir una representación mayor si tenemos en cuenta a la totalidad de los personajes que aparecen en estas películas (secundarios que

no han sido codificados por irrelevancia en el desarrollo de la trama), en cuanto al papel protagonista o más destacado que ejercen cada uno de ellos éstos son los resultados:

**Gráfico 6.**  
Personajes en “Toy Story” (1995-2010)



Tal y como nos muestra el gráfico podemos ver cómo **el papel de la mujer en estas películas de Pixar ha ido en un aumento muy comedido**, con una relación de 2-3-5 personajes femeninos por película; frente a la presencia masculina 9-11-11. Y la pregunta es siempre la misma, por qué la presencia de las protagonistas o secundarios femeninos es inferior a los personajes masculinos. Aunque vaya en aumento la representación de la heroína en estas historias todavía es una proporción muy desigual entre unos y otras.





"Nunca se es demasiado mayor para los tiernos y divertidos juguetes en 'Toy Story 3' (...) Esta entrega, la mejor de las tres, es todo lo que debería ser una película: divertida, conmovedora, emocionante e inteligente (...)"

Claudia Puig: *USA Today*

"Un alegre slapstick carente de la sobrecogedora humanidad infundida en las anteriores 'Toy Story' y más pendiente de la acción y del humor que de los personajes y las emociones (...)"

Roger Ebert: *Chicago Sun-Times*

"Incluso con el listón bien alto, 'Toy Story 3' me fascinó y me emocionó tan profundamente que me sentí estupefacto de que una comedia en animación digital sobre juguetes de plástico pudiera tener semejante efecto"

Owen Gleiberman: *Entertainment Weekly*

"Una vez más, los magos de Pixar han convertido a un puñado de viejos juguetes en algunos de los personajes más completos, fascinantes y emotivos del cine actual"

Colin Covert: *Minneapolis Star Tribune*

"Un clásico instantáneo (...) Algunos juguetes - y sus historias- deberían ser atesorados para siempre"

Kenneth Turan: *Los Angeles Times*

"Una peli infantil para adultos. Una peli adulta para niños. Exactamente lo que esperabas -y deseabas- de la última -y suponemos final- aventura de Woody y Buzz. (...)"

Dan Jolin: *Empire*

"El juguete elevado a obra de arte. (...) película de la que sales sonriente y conmovido (...) No falta ni sobra nada en esta obra maestra"

Carlos Boyero: *Diario El País*

"Toy Story 3 es otra gema de la joyería Pixar, otra dosis de felicidad inyectada en nuestras arterias con mano maestra"

Jordi Batlle Caminal: *Diario La Vanguardia*

"Trilogía casi a la altura de 'El padrino' (...) No hay un minuto de descanso, y si lo hay, se aprovecha para inventar algo: la inclusión de Barbie y Ken, divertidísima (...)"

E. Rodríguez Marchante: *Diario ABC*

"Obra maestra, sin más. (...) Película que sigue la racha de genio que anima el espíritu de Pixar año tras año"

Sergi Sánchez: *Diario La Razón*

"Película excepcional (...) los nuevos personajes no sólo suman caracterizaciones de altura, sino también turbiedad y fracturas emocionales. (...) imparte lecciones magistrales de elocuencia animada (...)"

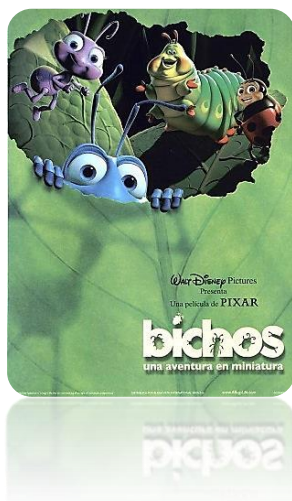
Jordi Costa: *Fotogramas*



Fuente: <http://www.filmaffinity.com/es/film612761.html>



### 7.2.2 “Bichos: una aventura en miniatura”



**Película:** “Bichos: Una aventura en miniatura”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** John Lasseter

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 1998

**Guión:** Andrew Stanton, Donald McEnery y Bob Shaw, basada en una historia original de John Lasseter, Andrew Stanton y Joe Ranft.

**Música original:** Randy Newman

**Duración:** 91 minutos

En Isla Hormiga habitan millones de hormigas que trabajan sin descanso para asegurarse un buen invierno con provisiones. La reina supervisa el trabajo de toda la colonia mientras enseña a su hija *Atta* cuáles son las funciones básicas de cualquier princesa, llegado el momento de sustituir a la madre. El protagonista se llama *Flik*, y es una hormiga *sui generis* que no cuenta con demasiados buenos amigos en la colonia, debido a su torpeza y sus estrambóticas ideas. La pequeña *Dot* es la hermana de *Atta* y posee una gran inteligencia pese a su corta edad. Es la única que confía en *Flik* y su papel como ayudante del héroe será determinante en el desarrollo de la historia.

Un buen día, el hormiguero se ve interrumpido por los saltamontes que vienen a cobrar su recompensa anual. La reina intenta tranquilizar a su hija explicándole que todos los años ocurre lo mismo: “los saltamontes llegan, comen y se van”. Sin embargo, esta vez no sucederá lo de todos los años ya que *Flik* comete un pequeño accidente y echa a perder la comida contenida en la piedra de la ofrenda. Al encontrarse con esta situación, los saltamontes entran en el hormiguero y reclaman lo que consideran que les pertenece. *Hooper*, el líder de la banda, las amenaza y les concede otra oportunidad para que recolecten doble ración de comida porque volverán “cuando caiga la última hoja”.

La imprudencia de *Flik* es sancionada pero éste propone salir de la isla en busca de ayuda para enfrentarse a los saltamontes. Su sugerencia es aprobada con la intención de que desaparezca y poder tenerle lejos mientras reúnen los alimentos antes de que finalice el otoño. A partir de aquí, comienza el desarrollo del cuento, con la primera función del *alejamiento* de uno de los personajes, tal y como recoge Propp (1981). *Flik* conocerá a la *troupe* de circo que serán los salvadores de Isla Hormiga: *Dim*, el escarabajo; *Rosie*, la araña; *Heimlich*, la oruga; *Francis*, la mariquita; *Slim*, el bicho palo; *Gypsy*, la mariposa; *Manny*, la mantis religiosa; *Tuck y Roll*, los gusanos y las luciérnagas.

Cuando hablamos de “Bichos” (Disney, 1998) no pasa desapercibido el clamoroso parecido que reúne con su hermana corrosiva “HormigaZ” (DreamWorks, 1998), según diversos autores (Prats, 2005: 75; Croce, 2008). Aunque el estreno de esta última se adelantó unas cuantas semanas, fue el título de Disney el que se llevó la mejor parte en la crítica. La recaudación de esta película ha ascendido a 363.398.000 dólares, según recoge el *Box Office Mojo*, partiendo de un presupuesto de 120.000.000 dólares. Ambas historias repiten escenario y otros elementos a lo largo de la trama, pero con diferencias. Según A. Munárriz,

desde el estreno de estas producciones “han llevado colgado el cartel de apologistas de la *liberación* o, al menos, el de la incorrección política (2008). Sin embargo, en palabras de M. Croce (2008): “ambas tienden a un ideal comunitario, pero éste sólo es posible cuando hay que combatir a un enemigo”.

“Bichos” (1998) es una historia que evoca a *Los siete samuráis*, de Kurosawa, y a *Los siete magníficos*, de Sturges, mientras que “HormigaZ” (1998) recuerda a la obra de George Orwell *La rebelión en la granja*, en la que un grupo de oprimidos animales debe liberarse del régimen totalitarista (Prats, 2005: 59).

Esta película de Disney podría encontrar su fuente de inspiración en la fábula de “La cigarra y la hormiga”, de Esopo. Hay autores que encuentran en ese popular cuento el reflejo de la contradicción entre la modernidad y la posmodernidad (Gervilla, 1993: 46ss). La cigarra vive al límite, se mueve por la ley del mínimo esfuerzo y se aprovecha de que los demás le dan todo hecho, por eso representa la posmodernidad. Al contrario, la hormiga, es moderna y precavida; teme al futuro por eso intenta ir asegurando su supervivencia día a día. *Mutatis mutandis*, en “Bichos” (1998) observamos esa dualidad entre las hormigas previsoras y los saltamontes, que las dominan para conseguir sus tributos de forma gratuita.

Veamos algunos datos generales que se desprenden de las tablas de codificación. En una lectura detenida de estos cuadros, contabilizamos **20 personajes**, todos animales (insectos, en su mayoría) y con una clara predominancia de sujetos animados masculinos (**12 personajes**) frente a los femeninos, que se reducen hasta la mitad, únicamente **seis hembras** aparecen en escena. Hay que tener en cuenta, al hablar de esta proporción, lo que siempre venimos advirtiendo ya que bajo la categoría de *otros* se engloban diversos personajes -que no adquieren identidad suficiente como para ser analizados de manera independiente-, pudiendo ser masculinos o femeninos. Sin embargo, sí que podemos afirmar, en términos generales, la sobre representación de los animales macho con respecto a las hembras en esta producción de Pixar, como viene siendo habitual.

Retomamos la historia que nos ocupa, que cuenta con *Flik* y la princesa *Atta* como protagonistas. El **héroe masculino** se presenta como un personaje torpe y un tanto caótico pero cargado de *buenas intenciones*, *honesto* y *humilde*. A través de la *solidaridad* ante sus congéneres y gracias a la *valentía* que muestra tener durante la trama de la película logra liberar a la colonia de la opresión de los saltamontes. Pero también se le atribuyen algunas conductas negativas, como por ejemplo las **siete mentiras** que se registran durante los 90 minutos de proyección. *Flik* recurre al engaño para no defraudar a sus amigos y sentirse querido y respetado por la colonia. Pese al buen fondo que esconden sus actuaciones en las que el fin podría justificar los medios, la verdad acaba ocupando su lugar y *Flik* asume su culpa, y por eso es desterrado.

En cuanto a la **identidad de género** presente en la película nos detenemos en el papel de *Atta*, como **heroína femenina** con valores que encarnan la *humildad* y un *carácter pacífico*. Retomamos las palabras críticas de Dorfman & Mattelart en relación con los personajes femeninos representados por Disney durante sus primeros años para incidir en rol que desempeña como princesa protagonista. Cuando comienza la historia en Isla Hormiga, la princesa no sobresale de su “rol de humilde servidora”, subordinada al hombre (1987: 35), ya que tanto ella como su madre la reina y la colonia están sometidas a *Hooper* y su banda, todos son personajes masculinos. Sin embargo, la hormiga *asustadiza* que representa inicialmente y la que carece de recursos para afrontar los problemas va evolucionando. Ella será la futura reina pero demuestra inseguridad y miedo para ejercer su mandato hasta que

se produce un giro en su actitud. A medida que avanza la película, *Atta* reúne el valor suficiente para enfrentarse a *Hooper*, y junto con el resto de hormigas, salvan a *Flik* y aseguran la supervivencia de la colonia.

Por otra parte, esta heroína que aparece en “Bichos” (1998) no se limita a “la coquetería como tradicional forma de seducción” con *Flik*, como constataron Dorfman y Mattelart que ocurría en la mayoría de los personajes femeninos de la corporación (1987: 35). Pese a que su comportamiento es bastante contradictorio en algunas ocasiones, a veces más tradicional y otras más liberal en este sentido, observamos que no sólo él propicia “encuentros románticos” en los que comparten miradas y gestos de afecto, sino que ella también actúa por su cuenta porque nada se lo prohíbe. Incluso con todo su dolor, es capaz de expulsar a *Flik* de la colonia cuando descubre que les ha engañado. En esta secuencia, el personaje se desprende del carácter emocional característico del género femenino, según Macionis & Plummer y adquiere una racionalidad más típicamente atribuida a los hombres para llevar a cabo lo correcto (1999: 353). En este caso, Pixar y Disney presentan una protagonista femenina capaz de tomar la iniciativa también en el terreno sentimental, aunque con matices.

La presencia de *Dot* en el film nos lleva a hablar de la **escasez de niños y niñas que se observa en las películas dirigidas especialmente a ellos**. Normalmente los personajes suelen representar una edad adulta, con escasa presencia de ancianos o niños en la historia. En este caso, tenemos **16 adultos y la reina**, con edad tan avanzada que su hija va a relevarla en el trono próximamente. En el hormiguero también existen más insectos entrados en años, pero no han sido contabilizados de manera independiente por su escasa relevancia, como podría ser el *Sr. Terrón*, al que siempre vemos acompañado de su bastón.

Si desviamos nuestra atención a los **personajes secundarios** relevantes en el desarrollo de la trama nos encontramos con algunos casos peculiares. Por ejemplo, el caso de *Francis*, la mariquita que hace malabares y diferentes números cómicos en la compañía de circo, resulta muy curioso. La especie de insecto que representa ya podría ofrecer alguna pista de la condición que se le asigna en la película, desde un punto de vista despectivo. Lo hemos clasificado como personaje masculino por la voz pero no se deja demasiado claro a qué género pertenece. Incluso el propio guión cinematográfico incide sobre este punto, cuando los moscardones se meten con él por el papel femenino que representa siendo un insecto macho. Podríamos estar hablando de un personaje metrosexual, gay o incluso transexual. En el caso de DreamWorks, también tenemos el personaje de *Lord Farquard* que, según Gámez Fuentes, su gusto por el ornamento y comportamiento con los demás podría evidenciar su condición de homosexual (2007: 98-99), como explicaremos.

Otra de las cuestiones presentes en esta película es el caso de la oruga *Heimlich*, que respondería a ese personaje-tipo del que hemos venido hablando en páginas anteriores: con sobrepeso y vinculado a la comida. La aparición de este clase de personajes con curvas suele resultar graciosa al público. Es decir, que al asociar este personaje comilón a comentarios simpáticos, incluso con una presencia más bien chistosa en el desarrollo de la trama, se podría correr el riesgo de relacionar el exceso de peso como un motivo de burlas constantes. Por otra parte, esta asociación la tenemos muy presente en nuestra sociedad, contribuyendo a la aparición de complejos y demás trastornos alimenticios en niños y, especialmente, en muchos jóvenes.

Según el camino recorrido hasta el momento, otra de las tendencias visibles en estas modernas producciones de animación es la **incorporación a escena de seres atípicos**. En

gran parte, se pierde la presencia humana en las creaciones y se presentan más todo tipo de criaturas y animales que habitualmente son despreciados en sociedad. Algunos autores opinan que el protagonismo que adquieren los animales en las proyecciones actuales es pura rutina e inseguridad (Fijo, 2008: 62). Además, se le otorga vida a objetos frecuentes como los juguetes de “Toy Story” (1995) o toda la trama animada que rodea a “Cars” (2006), donde los coches se humanizan. En las producciones que nos ocupan lo vemos con claridad. “Bichos” (1998) representa el modo de vida de las hormigas en su búsqueda de la libertad y la dignidad animal. En “Monstruos, S.A.” (2001) los personajes son los seres más odiados por los niños pero uno de ellos, *James P. Sullivan* –como veremos más adelante– será el héroe que protagonizará una gran lección de solidaridad y amor al prójimo. Otro ejemplo, lo vemos en “Ratatouille” (2007). Su director se empeñó en que la protagonista fuese una rata, a pesar de que a las personas les repugnen estos animales de alcantarilla. El hecho de que *Remy* caminase sobre las dos patas traseras y al situarlo en París, podría hacerle parecer más humano y distinguido (citado en Solomon, 2007: 10-11).

En cuanto a **otorgarle características propias de los humanos a los animales y objetos** que se convierten en protagonistas de las historias infantiles alcanza su máxima expresión con la inclusión de las tomas falsas (Loscertales & Núñez, 2001: 26). Es el caso de “Toy Story” (1995), “Bichos” (1998) o “Monstruos S.A.” (2001), en las que además se aprovechan para introducir cameos simpáticos con otros personajes de filmes de la productora o hacer guiños a otras películas. En el siguiente enlace, podemos ver las tomas falsas de “Bichos” (1998), vídeo colgado en You Tube:

### Vídeo 2.

Tomas falsas en “Bichos”



► <http://www.youtube.com/watch?v=piavBV5t1WU>

Hemos introducido el esquema general de los personajes más destacados y algunas particularidades sobre la trama, antes de introducirnos en el estudio de los conflictos y de las actuaciones que se llevan a cabo en esta producción. Veamos de manera resumida los principales puntos en los que se centra esta historia, en cuanto a la determinación de las funciones y los conflictos emocionales representados en este filme:



En la explicación inicial del argumento, en páginas anteriores, comentábamos cómo la acción parte del torpe error que comete el protagonista y que le cuesta caro a las hormigas. Tras esta *trasgresión* por parte de *Flik*, la colonia de hormigas pretende mantenerlo alejado y le envían a la ciudad en busca de ayuda para poder enfrentarse a los saltamontes. De entrada, vemos que la pretensión ya es establecer un contacto directo entre las dos especies, aunque en realidad, nadie confía en que *Flik* pueda cumplir con la misión encomendada. Nadie excepto su pequeña amiga *Dot*.

Cuando el pequeño aventurero llega a la ciudad, se encuentra en un bar a los que él cree que son los candidatos perfectos. *Flik* intenta explicarle la situación en la que se encuentra la colonia y ellos deciden ayudarlo, pero sin entender demasiado la misión a la que se enfrentan. Juntos vuelan hacia Isla Hormiga donde todos le preparan un acto de bienvenida a los guerreros. Éstos, que no son más que mediocres actores de circo, no tardarán mucho en descubrir el tremendo error que se ha cometido. *Flik*, que no entiende nada, teme la reacción de la colonia y, por miedo, trata de convencer a “los guerreros” para que se queden y juntos idear una estratagema para luchar con *Hooper* y su banda.

La última hoja del otoño cae y esperan la llegada de los saltamontes. La angustia de las hormigas es evidente. Se van a enfrentar directamente a su peor enemigo. De repente, aparece *P.T. Pulga*, el director del circo. Todos se dan cuenta del engaño y se sienten decepcionados. En castigo, *Atta* expulsa a *Flik* que se marcha con los actores de circo.

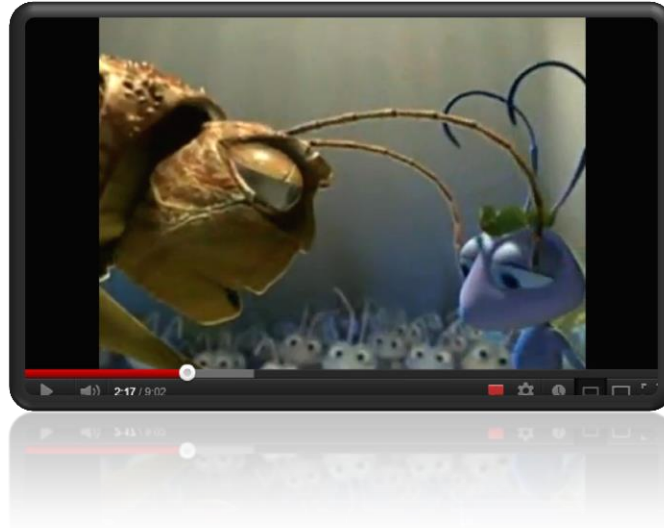
En esta película se representan diversos conflictos que los personajes tienen que afrontar y tratar de buscar el mejor camino: la *lucha por la supervivencia*, la *traición*, el *destierro*, el *desprecio* de los seres queridos... En este largometraje está muy presente el conflicto emocional de la muerte, casi siempre vinculado con la violencia o conductas agresivas. Presenciamos en todo momento cómo es ese sentimiento de mantenerse con vida el que hace que las hormigas acaten órdenes de los saltamontes. Una de las partes de la película muy



representativa de esta situación de inferioridad y de sometimiento podría ser en la que *Hooper* y su tropa se encuentran con que las hormigas no han recolectado la comida y les amenazan de muerte como en unos días no hayan conseguido el doble de ración. Este fragmento se recoge en el siguiente enlace al vídeo colgado en You Tube:

### Vídeo 3.

Escena en la que *Hooper* amenaza a las hormigas



► [http://www.youtube.com/watch?v=RWNr34h\\_Sdw&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=RWNr34h_Sdw&feature=related)

Además, se representan algunas escenas violentas que acaban en muerte –por ejemplo, en la que *Hooper* lanza deliberadamente grandes semillas sobre varios de sus compañeros, que mueren aplastados- o hasta en el discurso, cuando el líder de la banda de saltamontes le dice a su hermano que “si no fuera porque le prometí a mamá en su lecho de muerte que cuidaría de ti...”. De todos modos, *Hooper* como antagonista es un personaje muy interesante en el que merece la pena detenernos más adelante.

Veamos algunas imágenes tomadas de la película “Bichos” (1998) a modo de ejemplo de la escenificación de la muerte o de conductas violentas que conducen a este desenlace final.

### Imagen 5.

Fotogramas de “Bichos” relacionados con violencia y muerte

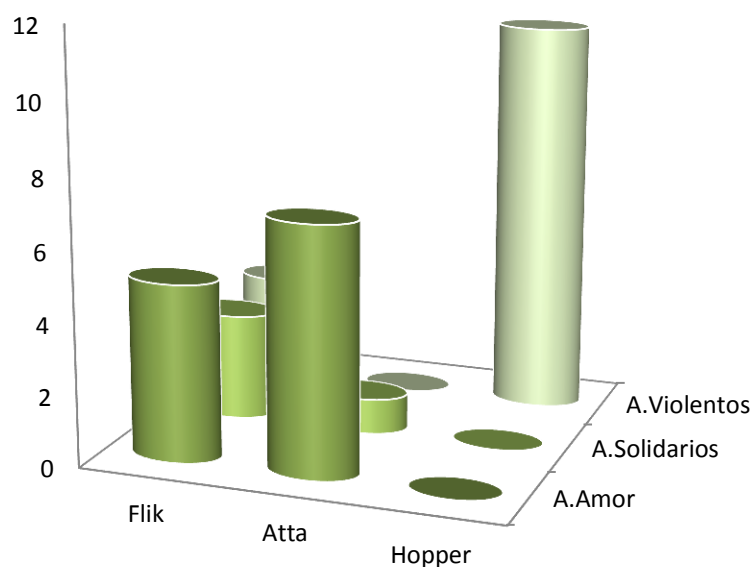


Si retomamos el desarrollo de la trama de esta película, al final, gracias a la colaboración de *Dot*, que acude en busca de *Flik* para que ayude a la colonia ante el sometimiento de los saltamontes, la historia da un giro importante. La pretensión de los malos es sacrificar a la reina, a la madre de *Dot*, y ésta es la clave para que la pequeña convenza a *Flik* de que tiene que volver. El héroe regresa y acepta esa *tarea difícil* que se le impone, para evitar la muerte de la reina. Junto con *Francis*, *Dim*, *Rosie*, *Slim*, *Heimlich* y el resto del equipo, ponen en marcha su plan del pájaro para acabar con el enemigo opresor. La idea parece que funciona y los saltamontes se asustan y comienzan a irse, hasta que un pequeño incidente estropea toda la argucia de su estrategia de ataque. *Hopper* se rebela y *Flik* no se acobarda y pelea con las palabras, que son más poderosas que los golpes que recibe. “Las hormigas son más fuertes”, le dice, ya que al tener que depender de ellas para poder comer convierte a los saltamontes en una especie débil. La colonia planta cara a *Hopper*, quien recibe su merecido y acaba siendo devorado por las crías de un pájaro que tenía su nido en la zona.

Y por fin regresa la paz a Isla Hormiga, que despide a los artistas entre lágrimas y aplausos. Todos agradecen la amistad recibida por parte de la colonia y muestran su *reconocimiento* hacia *Flik*. La reina corona a la princesa porque considera que ya está capacitada para que la suceda en el cargo y sea ella la que imponga su autoridad en la colonia. Como no podía ser menos, en la resolución de la trama el amor triunfa y concluye con la unión entre *Flik* y *Atta*, aunque esta vez, se prescinde de la celebración de la boda.

A continuación, nos detenemos en el papel de los personajes más destacados, así como en la tipología de las acciones más relevantes que éstos llevan a cabo. Dado el destacado papel de los héroes, heroínas y los malos de estas producciones que consumen en gran medida un público infantil, resumimos los *actos de amor*, *solidarios* y *violentos* de los principales personajes de “Bichos” (1998):

**Gráfico 7.**  
Actos en los personajes principales de “Bichos”

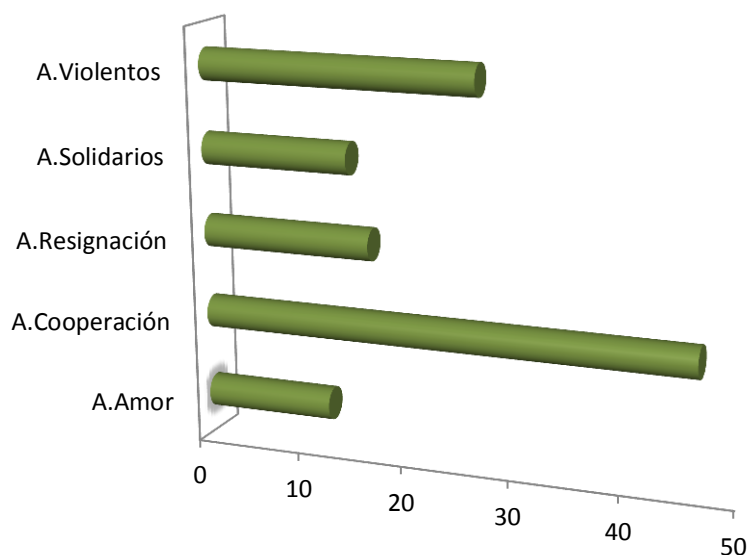


En el **Gráfico 7** observamos cómo despunta la *violencia* que protagoniza *Hooper* en sus acciones, con respecto a *Flik*, que representa **tres situaciones agresivas**, o *Atta*, que en ningún momento toma uso de la *violencia* para imponerse o para hacerse valer. A *Hooper* se le contabilizan **16 actos negativos**: provoca **una situación de desprecio**, **cuatro actos crueles** y lleva a cabo **11 conductas violentas**. Es el ser animado de la película que más agresividad desprende. No sólo *Hooper*, sino su hermano *Molt*, o *P. T. Pulga*, el director de la compañía del circo, son personajes que no encarnan ningún valor sino que más bien se identifican con la *arrogancia*, la *hipocresía* o el *egoísmo* a la hora de desempeñar sus acciones. Según Loscertales & Núñez (2001: 67-68), “los héroes agresivos del cine y la televisión, tienen unas características especiales que los hacen atractivos y los convierten en modelos”.

En cuanto a los *actos solidarios* que se llevan a cabo en esta historia, encontramos el índice más alto en *Flik*. Esto significa que el héroe humanizado encarna los buenos valores (Guerrero, 2003: 14-16) y resulta interesante por el modelo de comportamiento que representa para la audiencia infantil. A través de los procesos de identificación e imitación es necesario ofrecer ejemplos. En este sentido, los héroes que encarnan los buenos valores –pero poseen una carga importante de agresividad- podrían constituir modelos válidos en cuanto a una socialización adecuada.

Para finalizar el análisis de contenido de esta película presentamos el siguiente gráfico que ilustra, a modo general, el material que reúne este largometraje de animación.

**Gráfico 8.**  
Principales actos en “Bichos”



En esta película, los *actos de cooperación* entre los personajes adquieren un protagonismo destacado, ya que ascienden a un total de **46 actos** de esta naturaleza. Las situaciones que se dan de *compañerismo y amistad* a lo largo de la película **suman 35**, lo que demuestra la importancia de la *amistad* en este relato animado. Como hemos comentado anteriormente, la presencia de la *violencia* es también muy destacada, que contrasta con los dos valores anteriores de la *cooperación* y de la *amistad* de los personajes. Las *situaciones de resignación* que se registran en las tablas son principalmente asumidas por el protagonista de la historia, por *Flik*, con **cuatro acciones** claras de *resignación* en la trayectoria.



### 7.2.3 “Monstruos S.A.”



**Título:** “Monstruos, S.A.”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** Pete Docter, Lee Unkrich y David Silvermann

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2001

**Guión:** Andrew Stanton, Daniel Gerson, Jill Culton, Pete Docter, Ralph Eggleston y Jeff Pidgeon

**Música original:** Randy Newman

**Duración:** 92 minutos, aprox.

*Monstruos S.A.* es una fábrica, ubicada en Monstruópolis, que se encargan de obtener energía limpia y renovable a partir de los sustos que recogen de todos los niños y niñas del mundo. La multinacional del susto está en crisis: hay falta de energía provocada por la falta de gritos de horror de los niños que ya no temen a nada. En la empresa trabajan *asustadores profesionales* que se meten a través de las puertas de los armarios. La máxima prioridad es cerrar bien esas puertas y evitar todo tipo de contacto con los humanos porque “no hay nada más tóxico y letal que un niño humano, sólo con tocarnos puede matarnos”, asegura el Sr. *Watemoose*, el director de la organización. La *CDA* (*Child Detection Agency*), es la encargada de velar por la seguridad y protección de cualquier contagio que pueda producirse en la fábrica.

“Los nuevos logros informáticos permitieron una fabulosa representación de la piel y los pelos, cuyos colores, densidad y luminosidad y movimientos se confunden con la realidad” (Prats, 2005: 297). Cinco años de trabajo creativo han hecho posible esta película que sorprende por su avanzada técnica. Con un presupuesto de partida de 115.000.000 dólares ha logrado una recaudación mundial de 525.366.500 dólares, a partir de los datos del *Box Office Mojo*. Durante los diez primeros días de su estreno, se convirtió en la película de animación de mayor recaudación en la historia durante ese tiempo, superando incluso a “Shrek” (2001) (González & Pereira, 2004: CCXXVI- CCXXIX). En este sentido, la comparación de este título revolucionario de DreamWorks y los estudios PDI no está traída casualmente, ya que el parecido entre ambas producciones estrenadas el mismo año resulta un poco sospechoso: desde la constitución de los protagonistas de sendas historias –*Sulley* y *Wazowski*; *Shrek* y *Asno*-, hasta la propia condición de criatura despreciada por los pequeños. En estas cintas contamos con unos héroes muy particulares como son un monstruo gigante y un ogro, quien representa el individuo posmodernos (Lipovetsky, 1986; Cano López, 2003) en una película que ha sido estudiada por diversos autores (Farley, 2001; Sartori, 2001; González & Pereira, 2002b; Sánchez Noriega, 2002: 281-283; Hopkins, 2004; Ramos, 2004). Incluso la animación de sus movimientos poseen cierto parecido entre ellos. Además, José Sánchez Mota (del Dúo Cruz y Raya) se encarga de darle vida a ambos personajes, *Asno* y *Mike Wazowski*, en el doblaje en la versión en español. Como vemos, no parece muy novedoso que las compañías tomen nota de lo que hace la competencia, como ocurre con “HormigaZ” (DreamWorks/PDI, 1998) y “Bichos” (Disney/Pixar, 1998), película anteriormente analizada.

*James P. Sullivan* es el monstruo que mejores niveles de energía alcanza en su trabajo, gracias a los ejercicios diarios que supervisa su entrenador personal *Mike Wazowski*. En “Monstruos S.A.” (2001) despierta la admiración de sus compañeros, excepto por parte de *Randall*, que no soporta ser un perdedor y decide vulnerar las normas para conseguir gritos fuera del horario laboral. Un día, en un descuido de *Sulley*, una niña entra en la fábrica, desatando el pánico entre los trabajadores. Éste se siente responsable de lo que le pase *Boo*, la pequeña, y, en compañía de *Mike*, tendrán que enfrentarse a múltiples aventuras hasta que encuentren la verdadera puerta que conducirá a *Boo* de nuevo a su habitación.

En medio de toda la trama, descubren un fraude que se estaba gestando en la empresa, en el que el comité de dirección también estaba involucrado. Cuando intentan destapar todo el engaño, el *Sr. Waternoose*, el máximo responsable de la empresa, les destierra al Himalaya, aunque eso no evitará que la *CDA* le detenga por corrupción. Por su parte, *Sulley* no cesa en su empeño de rescatar a *Boo* hasta que lo consigue y la niña puede regresar a su casa. Una de las grandes aportaciones de la película es el final, cuando *Sullivan* descubre que la risa de un niño contiene diez veces más energía que un susto, y por tanto, resulta más rentable que el miedo. Ahora, todos los monstruos son más felices en sus nuevos trabajos porque se divierten y disfrutan de los niños y niñas haciéndoles reír, en vez de asustarles. En esta película “sentimientos como la lealtad, el compañerismo, el cariño, la amistad, el sentido del humor están garantizados” (Sánchez, 2002: 131).

Una vez introducido un breve argumento de este largometraje, veamos la estructura general de los personajes más importantes. La historia cuenta con **dos protagonistas claros**, *James P. Sullivan* y *Mike Wazowski*, además de considerar también a *Boo* como personaje principal, **la única niña humana** que aparece en el mundo de los monstruos y lleva a cabo una parte fundamental en el desarrollo de la trama.

Entre los **12 personajes** codificados encontramos **ocho monstruos masculinos** y **tres personajes femeninos**. En el caso de la *CDA*, ha sido contabilizado como otro colectivo, y no se le atribuye sexo, porque siempre van cubiertos resulta imposible distinguir si son hombres o mujeres tras los trajes tan aparatosos al más puro estilo espacial que llevan puestos. A lo largo de los diferentes análisis efectuados en estas películas de Pixar nos percatamos de **la variedad que existe en la tipología de seres animados femeninos**. En “Monstruos, S.A.” (2001) codificamos a tres mujeres: *Roz*, *Celia* y *Boo*. *Roz* es la persona responsable de la Administración de “Monstruópolis”, la que representaría la típica funcionaria que resulta realmente agotadora, siempre persiguiéndonos con papeles y más papeles, con infinitos trámites burocráticos imprescindibles para llevar a cabo cualquier procedimiento o consulta. Es una mujer mayor, corpulenta y poco agraciada, con gafas y muy mal carácter. Su rigor por que las normas se cumplan en la fábrica va acorde con su papel clave en cuanto al destape del fraude que está cometiendo el director de la compañía. Otro de los monstruos femeninos es *Celia*, prototipo femenino que se sitúa entre enamoradiza apasionada e histérica inaguantable. Y por último, *Boo*, la niña que se introduce en el mundo de los monstruos y cambiará la vida de *Sulley* al descubrir la ternura que desprenden los pequeños humanos.

En los demás personajes masculinos, además de *Sulley* y *Mike*, destaca **el papel de los malos de la película**: *Randall* y su ayudante *Fungus*, quienes inician únicamente acciones malvadas y poco ejemplarizantes para el resto de sus compañeros; y el director de la fábrica, el *Sr. Waternoose*. Este último es un hombre mayor y con algunos kilos de más; parece honesto y leal ante sus empleados y muy exigente con su trabajo. Después descubrimos su doble cara cuando destierra a *Mike* y *Sulley* al Himalaya, al mundo de los

humanos, cuando estos le confiesan el fraude que se está produciendo en la compañía. A este malvado personaje se le atribuyen frases como “Detenlo, acaba con él” o “Levántate, no puede haber testigos”, ordena a *Randall* cuando *Sulley* y *Mike* se escapan con la niña.

### **Comentamos ahora algunos rasgos físicos curiosos que todavía no hemos indicado.**

En la historia se recrean dos mundos diferentes: la vida de los humanos (apenas aparecen algunos niños y niñas, aunque sí se perciben sus gritos) y el universo de los monstruos, donde cada una de estas criaturas poseen diferentes características, cada cual más sorprendente e imaginativa que la otra. Algunos rasgos que llaman la atención podría ser que uno de los empleados de la fábrica - gran admirador de *Sulley*-, lleva puestos *brackets*, el tradicional aparato corrector de dientes. Otra característica poco común en estos personajes es el uso de gafas: tanto *Fungus* como *Roz* llevan anteojos muy modernos, con tres lentes, él; y con forma muy femenina, ella.

En esta película resulta interesante analizarla desde el punto de vista de los **estereotipos y tópicos**. El argumento se construye sobre una idea muy ingeniosa: se le da la vuelta a la concepción de los monstruos, que se podría decir que son los seres más odiados por los niños -junto con los ogros y el llamado “coco”-, para comenzar a pensarlos en una nueva clave amistosa, como héroes. En este punto también vemos el parecido que guarda con su coetánea “*Shrek*” (2001), presentando a un ogro como protagonista bueno. Comenta Carmen Pereira que en esta película de monstruos “se analizan las relaciones entre el miedo y la seguridad entre los más pequeños de la casa” (2005: 156).

*Sullivan* nos da una verdadera lección de compromiso y solidaridad con la pequeña *Boo*, que no tarda en descubrir en su amistad una fuente inagotable de protección, en un sentido paternal. Precisamente, frente al papel tradicional de madre como cuidadora y protectora de los hijos, vemos a un *Sulley* que lo da todo por garantizar el bienestar de *Boo*, a pesar de ni siquiera conocerla. “Nunca vuelvas a separarte de mí, jovencita. Me tenías preocupado... Pero ahora estás a salvo”, le dice a la pequeña en un descuido en el que ella había desaparecido de su lado, y mientras le abraza. Esta escena es presenciada por una madre que está con sus hijos y hasta a ella misma le sorprende la reacción tan cariñosa de *Sulley*: “Vaya, qué padre tan afectuoso”, le comenta.

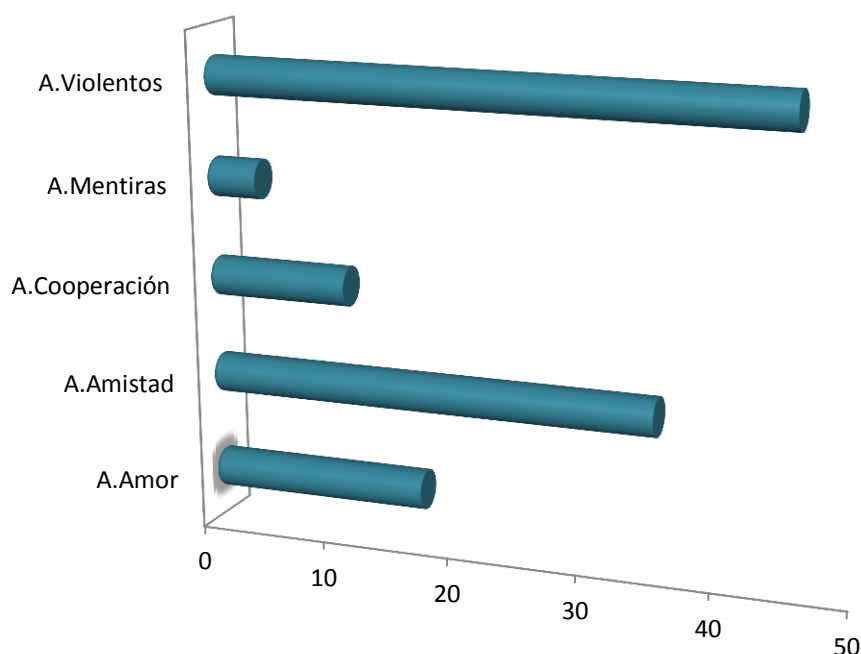
**En cuanto al papel de la mujer**, aunque ya hemos avanzado parte en párrafos anteriores, no nos extenderemos mucho. Simplemente comentar el estereotipo de mujer histérica que representa *Celia*, por ejemplo, que chilla y se enfurece cuando las cosas no salen según lo esperado, a la vez que encarna la más pura esencia femenina, capaz de perder la cabeza por amor. Al igual ocurre, con la **consideración masculina típica** como seres insensibles y con reacciones inexplicables, capaces de empezar muy bien algo y echarlo a perder en dos segundos. En un momento de persecución, *Mike* se encuentra inesperadamente a *Celia* que le pregunta a gritos sobre una información comprometedor. Él le besa al instante para callarla, y no levantar sospechas, y así pasar desapercibido para *Randall*, que está muy cerca de los dos. Pero éste le descubre y va a por él, así que *Mike* se escapa, dejando a su novia tirada en el suelo. “Hombres...”, refunfuña ella en voz baja.

Esta historia, en la ciudad de Monstruópolis podría responder a ciertos vestigios de la cultura americana, aunque no se han encontrado referencias explícitas a Estados Unidos. En cuanto a la raza de los personajes que aparecen, la única niña contabilizada en la película es blanca de piel, aunque debemos señalar que, sin estar registrado en las tablas porque sólo aparece durante unos segundos, en los últimos minutos de la película aparece un niño humano negro, que disfruta con la actuación de *Mike Wazowski* en su habitación.

Abordamos en las siguientes líneas la estructura fundamental de esta película segmentada en los actos que se llevan a cabo durante casi la hora y media de duración. Primero abordamos esta tipología, para adentrarnos seguidamente en los conflictos emocionales que se tocan en esta producción animada. En el siguiente gráfico podemos ver la incidencia de las principales situaciones que se desencadenan en esta película y trataremos de analizar parte de su contenido a partir de los siguientes datos.

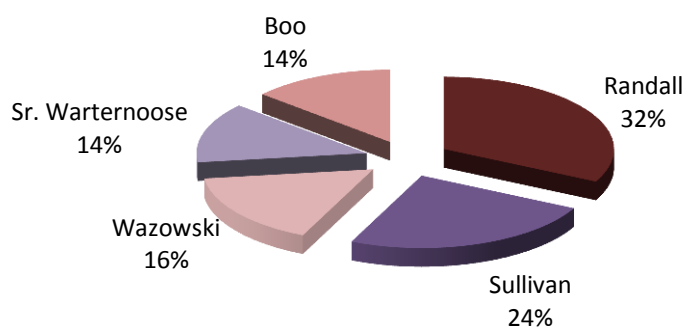
En esta producción se incide mucho en todo lo relacionado con el amor hacia los demás – especialmente de *Sulley* hacia *Boo*–, el cariño y la lealtad entre las personas, lo que se refleja en el gran número de actos de amistad que se recogen. Contrariamente, a la par que este índice positivo, se constata que la violencia ocupa todavía un lugar más destacado que cualquier otra acción. Frente a las **35 situaciones donde se premia el compañerismo y 17 actos de amor**, aparecen **49 actos violentos y 4 mentiras**. La violencia el **34,02%** de las acciones totales emprendidas. “Monstruos S.A.” (2001) se trata del segundo largometraje de los 12 analizados en este trabajo con más acciones de esta naturaleza, por debajo de “Los Increíbles” (2004).

**Gráfico 9.**  
Principales actos en “Monstruos S.A.”



Representamos gráficamente la proporción en la que las acciones agresivas se atribuyen a estos cinco personajes principales: *Sullivan*, *Wazowski*, *Boo*, el Sr. *Waternoose* y *Randall*.

**Gráfico 10.**  
Principales actos violentos en “Monstruos S.A.”



La mayor cuota de violencia se la lleva *Randall*. A continuación, *Sulley*, *Wazowski*, y en igual proporción, por debajo de éstos, encontramos al *Sr. Waternoose* y la pequeña *Boo*. En este último personaje, resulta especialmente llamativo que una niña pequeña, que apenas sabe hablar, se encuentre entre los cinco personajes más agresivos del film. Es más, presenciamos alguna escena bastante fuerte en la que *Boo* pelea contra *Randall* para ayudar a su buen protector, a su “gatito”, como ella le llama a *Sullivan*. La niña le golpea en la cabeza, con un bate. Cuando *Sulley* consigue incorporarse, agarra por el cuello a *Randall* y trata de asfixiarle hasta que finalmente lo lanza al vacío. Todo delante de la niña, como si se tratase de una acción de lo más normal. Al final, vemos que *Randall* no se muere sino que ha llegado a un sitio en medio del desierto, y entra en una caravana en la que vive una familia. Uno de los niños dice: “Mamá, creo que ha entrado otro caimán en casa”, y la madre comienza a darle golpes en la cabeza con una pala. Todo en clave de humor, pero con una fuerte presencia de escenas violentas en las que se valen también de utensilios como extintores, bates o herramientas para trabajar en el campo con la finalidad de herir a otros.

**Imagen 6.**  
Fotogramas de “Monstruos S.A.” relacionados con violencia o agresión



Otro de los fragmentos especialmente violento, casi en el desenlace, cuando *Sulley* acude en busca de *Boo* y se enfrenta a *Randall* en el sótano secreto, donde la tienen atada a la máquina de sustos. Esta parte dura desde la 01:02:11 hasta 01:10:12 horas, unos ocho minutos que acaban con *Randall*. El malo recibe su merecido y los buenos son los encargados de restablecer el orden perdido, pero en esta ocasión, también interviene activamente la niña pequeña dando golpes y siendo una pieza clave en el final feliz de la historia. En esta parte, se suceden las acciones violentas entre *Randall* y *Sulley*: se propinan golpes con una especie de extintor en el que guardan los gritos de los niños, se dan puñetazos y a punto estuvo *Sullivan* de morir ahorcado a manos del malvado *Randall*. La pequeña *Boo* siempre está presente ante semejante espectáculo. Es más, este rol que adopta la niña al final de la película como “chica guerrera”, podría interpretarse como una evolución por parte de la menor, capaz de afrontar sus miedos y vencer a sus monstruos. Cuando ella logra darle una paliza al malvado monstruo, *Sulley* le dice: “*Boo*, lo conseguiste, le venciste”.

Al hilo de la violencia proyectada en esta película, nos adentramos en los conflictos y funciones que se tratan en esta producción de monstruos y humanos.



En líneas anteriores queda recogido el argumento y la justificación de actos que se llevan a cabo en esta película. Con el esquema de conflictos emocionales que tenemos ahora mismo delante, recogemos algunas de las ideas que se han venido desarrollando.

El *engaño* es el que genera todo el cuerpo de la trama y la parte fundamental de la historia. A partir del momento en el que se produce el esa *trasgresión*, esa vulneración de las normas en la planta de sustos con la llegada de *Boo*, todo adquiere otra dimensión. Esta niña va a cambiar el rumbo de la empresa y va a trastocar la vida de *Sulley*, que se verá superado por el cariño hacia una persona humana. Durante todo ese transcurso, la lucha por seguir vivo y mantener sana y salva a la pequeña será toda una misión para *Sulley* y *Mike*.



Nos detenemos ahora en la pérdida. Normalmente, se trata de un conflicto emocional que aparece sobre todo en las funciones del *alejamiento*, al inicio, y en la resolución del conflicto (Propp, 1981). En “Monstruos S.A.” (2001) encontramos varios tipos: la **pérdida entendida como la muerte de alguno de los personajes (o el deseo de que esto ocurra)**. En este caso, existen algunas referencias explícitas, tanto en el propio discurso –el ejemplo de cuando *Randall* afirma que “cuando sepa quién la soltó, lo mataré”, al saber que una niña se ha colado en la fábrica- como a lo largo de la escenificación de la película.

### Imagen 7.

Fotogramas de “Monstruos S.A.” relacionados con la muerte explícita de los protagonistas



La primera imagen representa el momento en el que *Boo* se cuela en un cubo de basura y *Sulley* piensa que se ha muerto en la trituradora de basura. Vemos a un *Sulley*, desesperado, realmente afectado emocionalmente, se marea y se desmaya en varias ocasiones... El sentimiento de culpa que experimenta durante esos duros momentos se desvanece cuando descubre que *Boo* sigue viva. También, en el ataque en el que se ven envueltos *Sulley* y *Mike* con el *Sr. Waternoose* y *Randall*, lo que pretenden los malvados es acabar con ellos, porque han descubierto el fraude que se estaba produciendo en la compañía. Por eso se producen situaciones variadas que buscan la muerte definitiva de los testigos, para eliminar pruebas.

El conflicto emocional de la separación de dos personas que se quieren lo encontramos en la función de la *victoria*, cuando *Sulley*, por fin, puede devolver a *Boo* en su cuarto. Dentro de su habitación, ella protagoniza algunos guiños a otras producciones de la compañía: le muestra a la vaquera *Jessie*, la pelota que aparece también en “Toy Story” (1995), el muñeco de *Nemo* (todavía por estrenar en ese momento), etc. Es un momento entrañable en el que *Sulley* se despidе de su amiga pero esta escena se ve interrumpida por el *Sr. Waternoose*. Éste intenta llevarse de nuevo a *Boo* para salirse con la suya y conseguir más sustos y, por tanto, más energía para su empresa. Sin embargo, su malévolo plan de secuestrar niños para someterlos a la máquina de sustos que han diseñado, no saldrá según lo esperado.

### Cuadro 7.

Parte del guion de “Monstruos S.A.”

- “Esto se ha disparado, James” –amenaza el *Sr. Watermoose*
- “Ya está en casa, déjela tranquila” –dice *Sulley*, refiriéndose a *Boo*.
- “No puedo hacer eso, ha visto demasiado. Y también tú”.
- “No tiene por qué ser así” – afirma *Sulley*.
- “No hay otra opción. Los tiempos han cambiado, con asustar ya no basta”.
- “Pero secuestrar niños...” – opina *Sulley*.
- “Pienso secuestrar a mil niños antes que dejar caer esta empresa. Y haré callar a todo aquel que se interponga en mi camino. ”

01:12:30

En ese mismo instante, esa conversación está siendo grabada y todos los empleados de la fábrica son testigos de esta declaración, por la que la CDA le detiene por corrupción. Además, por último, debemos referirnos también a las dos funciones de *tarea difícil* y *tarea cumplida* que se dan en los cuentos. Hacia el final de la película, cuando parece que todo está resuelto, un gesto de amistad de *Mike* nos sorprende. Desde que *Sulley* conoció a *Boo*, la vida de este monstruo bueno cambió, y ahora echa de menos la compañía de su pequeña. Únicamente le queda como recuerdo un dibujo que ella le había regalado, en el que aparecían los dos juntos, y es lo que le da fuerza para seguir. Su gran amigo *Mike Wazowski* le prepara una sorpresa muy especial, en la que estuvo durante mucho tiempo trabajando. Pedazo a pedazo fue reconstruyendo la puerta de madera que daba paso a la habitación de *Boo* para que *Sulley* pudiese volver a verla y recuperar la alegría perdida desde que ella se había marchado. Esta cinta también cuenta con tomas falsas, incidiendo en la humanización de estos personajes animados como si de personas reales se tratase (Loscertales & Núñez, 2001: 26).

### Vídeo 4.

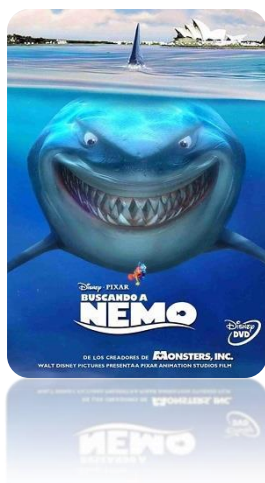
Tomas falsas de “Monstruos S.A.”



► <http://www.youtube.com/watch?v=kbw2M-CFYGw>



### 7.2.4 “Buscando a Nemo”



**Título:** “Buscando a Nemo”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** Andrew Stanton y Lee Unkrich

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2003

**Guión:** Andrew Stanton, Bob Peterson y David Reynolds

**Música original:** Thomas Newman

**Duración:** 110 minutos, aprox.

*Marlín* y *Coral* viven en una anémona, cerca de la Gran Barrera de Coral, en Australia. Están muy ilusionados porque se van a estrenar en el mundo de la paternidad y observan emocionados los huevos de los que saldrán sus hijos. Apenas pasan unos segundos, esa felicidad se ve truncada por la llegada de una barracuda que les ataca. *Coral*, a pesar de las advertencias de su marido por permanecer inmóvil y evitar el peligro, trata de proteger a los huevos y acude rápidamente en su ayuda. Con tan mala suerte que el pez le ataca directamente y se la lleva por delante, junto con los 400 huevos. Sin embargo, ante la desesperación de *Marlín*, que se queda solo, descubre que en el fondo, uno de los pequeños huevos ha sobrevivido al ataque. El superviviente se llamará *Nemo*, según la voluntad de su esposa, y su padre le promete que “nunca permitiré que te pase nada”. A partir de ese momento, *Marlín*, viudo, se encarga del cuidado de su hijo, evitando que cualquier peligro pueda causarle algún daño.

El pequeño *Nemo* es un pez payaso que sufre una discapacidad. En el accidente, su huevo se golpeó contra el suelo y eso ha derivado en una malformación en su aleta lateral izquierda, “la aleta de la suerte”, como ellos le llaman. Esta situación hará que su padre sienta que su hijo necesita un cuidado especial y estará demasiado pendiente de él y lo que pueda ocurrirle. Tanta sobreprotección lo que provoca es que el pequeño aproveche la mínima ocasión para demostrar su valentía, a pesar de su aleta atrofiada. Entonces, en su primer día de colegio, ante sus compañeros, decide ser uno más y experimentar situaciones nuevas, aprovechando que no está su padre detrás, controlándole. En medio de esa osadía para tratar de demostrar ante los demás de clase que él era capaz de nadar muy lejos, un buzo le atrapa con su red. Su padre, que permanecía escondido, vigilándole, presencia cómo capturan a su hijo y no se puede creer que esto haya ocurrido. A partir de ese momento, no descansará hasta encontrar a *Nemo* y poder volver a casa juntos. Pese al miedo que le produce el gran mar, *Marlín* se acaba convirtiendo en un héroe de una epopeya con el fin de salvar a su hijo.

Esta película alcanza un hito en el arte y la tecnología de la animación, recreando un fascinante elenco de personajes inolvidables y plasmando a la perfección el complejo mundo submarino: el fondo del océano, las innumerables partículas, el oleaje y la marea reproducido en el movimiento de las plantas y las demás especies que conviven bajo el agua (Pereira, 2005: 95). Uno de los supervisores de animación de este filme afirma que “situar a los personajes en un entorno tan complicado como el agua era lo más difícil: las luces, las

ondulaciones y los mismos personajes deben dar la sensación de que están en el agua, y no en el aire” (citado en Jarne, 2004: 8).

Como productor de “Buscando a Nemo” (2003), John Lasseter reconoce el gran logro que supone este estreno en cuanto a la calidad en la animación digital y la identificación del público con las situaciones cotidianas que se reflejan en la historia:

Gracias a esta película, Pixar y el arte de la animación generada por ordenador han alcanzado nuevas cotas. Esta película es de una belleza sobrecogedora [...]. Tengo cinco hijos, así que me siento muy identificado con la historia. A los realizadores nos encanta que los sentimientos sean sinceros y auténticos. Aunque la de *Nemo* es una historia inventada, se inspira en situaciones que al público le resultarán familiares. Por ejemplo, la relación padre-hijo (*La nacion.com*, 2006).

Además, Lasseter (*La butaca.net*, 2003) añade lo siguiente:

En cuanto a la técnica, hemos llegado a unos límites que jamás se habían alcanzado en Pixar. El simple hecho de animar peces ya resultaba bastante complicado, pero nuestro equipo técnico ha logrado crear un entorno submarino de un encanto y una belleza impresionantes. El mundo submarino real es tan espectacular que ya es un mundo fantástico en sí mismo. El reto al que nos enfrentábamos era que el público entendiera que nuestro océano es una caricatura. Nuestro objetivo era que fueran conscientes de que ese mundo no existe. Sin embargo, aprovechamos todas las fabulosas herramientas que ofrece el campo de la animación generada por ordenador para dotarlo de un aspecto totalmente creíble. Siempre nos marcamos como meta que las cosas sean creíbles.

“Buscando a Nemo” (2003) contó con un presupuesto de 94.000.000 dólares y ha logrado recaudar en las taquillas 915.612.978 dólares en todo el mundo, constatan los datos publicados en el *Box Office Mojo*. Además, entre la gran acogida que ha tenido entre el público y la crítica ha recibido prestigiosos reconocimientos como el Oscar a la *Mejor Película de Animación* y las nominaciones a *Mejor Guion Original*, *Mejor Banda Sonora* y *Mejor Edición de Sonido*, entre otras nominaciones. Es probable que hasta 2016 no se estrene “Buscando a Nemo 2”<sup>8</sup>, la segunda parte de esta película.

Acabamos de explicar someramente el argumento de la película así como algunas de las cuestiones técnicas más relevantes que ha supuesto este filme para la productora. Analicemos ahora los principales personajes que intervienen en la historia.

Esta película que narra el largo viaje que emprende un padre en busca de su hijo cuenta con **dos protagonistas**: *Marlin* y *Nemo*. Además, por el camino, *Marlin* se encontrará con una

---

<sup>8</sup> *La flecha.net*. Recuperado el 14/04/2012 de: <http://www.laflecha.net/canales/comunicacion/buscando-a-nemo-2-no-se-estrenara-hasta-2016/>

curiosa compañera de aventuras: *Dory*, un pez cirujano, azul y negro, que padece “pérdidas de memoria a corto plazo” y asegura que “es un problema de familia”.

***Marlin* es un pez payaso adulto y representa el héroe de esta historia**, capaz de cruzar el océano y enfrentarse a toda clase de peligros en busca de su hijo. A partir de los valores estudiados en los personajes de estas películas, *Marlin* constituye un padre muy completo: es *bueno, cariñoso, bonrado, humilde, pacífico, solidario, valiente...* Tal vez, su único fallo haya sido no confiar más en *Nemo* y reconocer su valía, a pesar de tener una aleta algo más pequeña. Las últimas palabras que se cruzó con su hijo, antes de que se lo llevaran los humanos habían sido: “Crees que puedes hacer de todo pero no puedes”, le dijo. “Te odio papá”, le responde *Nemo*. Y esa carga de no haberse portado bien con él, de no demostrarle lo mucho que le importaba por eso tenía tanto miedo de que algo malo pudiese pasarle le pesaba como una losa y daría lo que fuera por volver con su chico lo antes posible.

En esa tarea de buscar a *Nemo* le ayudará *Dory*, quien será el coadyuvante (Propp, 1981), el acompañante del héroe para cumplir su misión en el relato. Juntos tendrán que afrontar numerosos peligros: se encontrarán con unos tiburones atípicos que consideran que “los peces son amigos, no comida”, tortugas marinas, medusas... incluso acabarán en el interior de una ballena con la que se comunican a través del “balleno”, idioma que domina *Dory*. Este personaje resulta especialmente gracioso, aunque a veces lograr enervar a *Marlin* con su optimismo incansable y su frágil memoria y cree que le hace perder el tiempo. *Dory*, no se deja afligir por todo lo que su amigo le dice y le ofrece su apoyo incondicional, protagonizando algunos de los momentos más divertidos de esta película:

### Vídeo 5

Selección de escenas de “Buscando a Nemo”



► <http://www.youtube.com/watch?v=FCTHF15tG2Y&feature=related>

Son **13 personajes** los que han sido registrados, veamos **algunos de los rasgos más característicos de los demás personajes**. Por ejemplo, excepto el *Dr. Sherman* (quien captura a *Nemo* mientras practica buceo) y *Darla* (su sobrina), los demás que intervienen en la historia se corresponden con diferentes especies animales: la mayoría son peces o seres acuáticos, aunque también aparecen gaviotas y hasta un pelícano. Mientras **ocho de ellos pertenecen al sexo masculino; hay tres mujeres o hembras**: *Coral*, la madre de *Nemo*; *Darla*, la malvada sobrina que tortura a los peces; y *Dory*, la acompañante de *Marlin*. Resulta novedoso que el auxiliar del héroe sea una mujer como ocurre en este caso. Recurrimos a algunos ejemplos donde lo habitual es que sea un personaje masculino el ayudante. Lo

vemos en *Buzz*, que acompaña a *Woody* en sus hazañas en la saga de “Toy Story” (1995, 1999, 2010); en “Monstruos S.A.” (2001), *Mike* está con *Sulley* todo el tiempo; en “Up” (2009), *Russell* es un pilar fundamental en la consecución del sueño del Sr. *Fredricksen* y *Ellie*; en “Ratatouille” (2007), *Linguini* es el que permanece al lado de *Remy*; por su parte, también “Cars” (2006 y 2011) presenta a *Mate* como amigo de aventuras de *Rayo McQueen*, etc.

### Imagen 8.

Ejemplos de coadyuvante del héroe masculino en Pixar



Otra cuestión que aborda esta película es el **protagonismo de los niños**. Contamos cinco niños o especies que todavía no son adultos aunque, en realidad, de esos cinco, tan solo tres se codifican de manera individualizada, porque a los tres compañeros de la clase de *Nemo* se les ha contabilizado de manera conjunta en las tablas de análisis. Además de ellos, tenemos a *Darla*, con un perfil curioso: es una niña pequeña, pelirroja, con dos coletas y con *brackets* en los dientes, algo bruta y poco femenina. No aparece muchas veces en escena pero lo suficiente para darse cuenta de que es un personaje que apenas encarna valores y con comportamientos cuestionables. No hay más que ver cómo trata a los peces para darnos cuenta de que no estamos ante una niña dulce y delicada. A menudo, ese papel más agresivo suele estar representado mediante personajes masculinos, como podría ser el caso de *Sid*, y su pasión por destrozarse a los juguetes, en “Toy Story” (1995), por ejemplo.

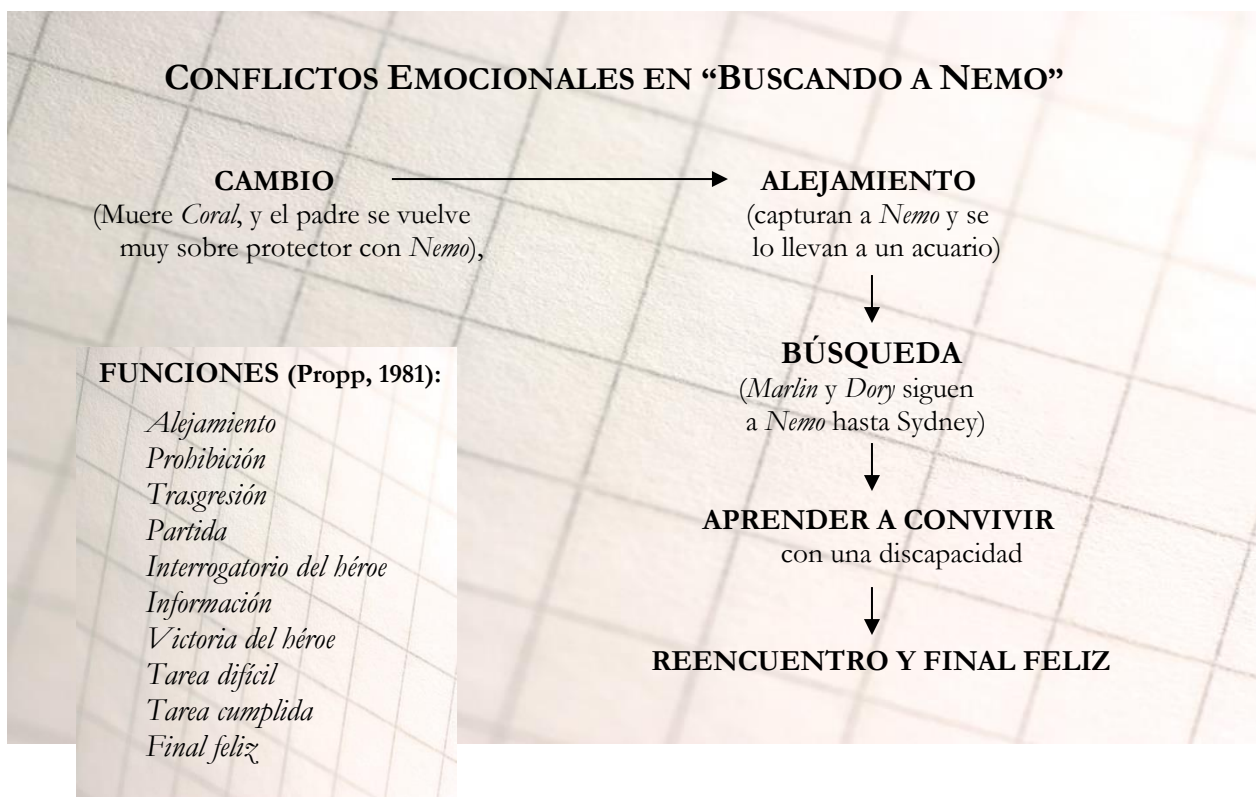
### Imagen 9.

*Sid* y *Darla*: Personajes de “Toy Story” y “Buscando a Nemo”



Toda la producción está **ambientada en Australia** y hay referencias continuas ya desde el comienzo, cuando dicen que viven en la Gran Barrera de Coral -situada en el Mar del Coral, al noroeste del continente-; cuando las tortugas le aconsejan a *Marlin* que para llegar a Sydney deberán tomar la Corriente Australiana del Este (CAE), o una de las evidencias más claras, en el momento en el que *Dory* y *Marlin* llegan a Sydney en busca de *Nemo* y aparecen delante del característico edificio de la Ópera. En nuestras tablas de datos, en la nacionalidad de los personajes como variable a tener en cuenta, únicamente hemos contemplado las categorías:  *europea, norteamericana, latina y asiática*, concretamente, por eso se optado por clasificar de *ausencia de referencias* a los personajes de esta película por no adscribirse a ninguna de estas categorías, aunque no es que no haya datos sobre este aspecto sino que todo se enmarca en el continente australiano, como acabamos de comentar. De todos modos, queremos incluir una referencia explícita hacia los americanos que se produce cuando *Marlin* y *Dory* conocen a unos tiburones y ellos desprecian su cultura diciendo que sienten desprecio por “los humanos y los americanos”.

Hemos presentado a los personajes y algunas de sus características, y antes de centrarnos en los conflictos emocionales de este film, veamos los actos y situaciones que se emprenden a lo largo de la historia. Según Lasseter, productor de este film, reconoce que “Esta película [...] incluye elementos de un dramatismo, una emoción y una profundidad muy realista, así como un divertidísimo toque de cómico” (citado en Jarne, 2004: 9).



 Fuente: Elaboración propia.

Esta película parte de uno de los conflictos emocionales más fuertes que podemos experimentar: la muerte de un familiar muy cercano. Las primeras escenas del filme nos



presentan a una pareja, *Coral* y *Marlin*, que espera ansiosa la llegada de sus hijos para que, acto, seguido, la historia se vea interrumpida con un ataque directo a la esposa y futura madre. En ese accidente, *Coral* muere y sólo *Nemo* será el único huevo que consigue sobrevivir. Es una trama que arranca con fuerza y nos sitúa en un plano emocional interesante: cómo esta familia asimila la pérdida de un ser querido y el padre sigue luchando por su hijo. Además, el pequeño *Nemo* tiene una minusvalía, una discapacidad en su aleta izquierda, y eso le impide ser como los demás, al menos así lo considera su padre. Éste se encarga de recordarle continuamente que no es igual a los otros y que debe tener mucho cuidado: “el mar no es seguro”. Vemos cómo este personaje se ha quedado fuertemente marcado por la desgracia familiar ocurrida y le cuesta superarlo. Pero su hijo se está haciendo mayor y necesitará un poco más de libertad y confianza por parte de su progenitor. Cuando llega el momento de ir al colegio, *Marlin* no está convencido de que sea un buen lugar para él pero *Nemo* insiste en que quiere ir y conocer a nuevos amigos. La escuela “es la puerta que conduce del reducido contexto familiar [...] a la amplitud del entramado social marino” (Salcines & Pose, 2004: 140), en este caso.

El pequeño tendrá que lidiar con los comentarios y preguntas de sus compañeros con respecto a su aleta atrofiada. Sin embargo, la típica escena en la que podríamos pensar que llega el niño al colegio y todos se ríen de él o se extrañan por tener algo diferente, en la película se aprovecha para que los demás niños confiesen sus puntos más débiles, para normalizar la situación de *Nemo*. Una cría de calamar se sincera diciendo: “yo tengo un tentáculo más pequeño”; otro compañero asegura que “soy alérgico al H<sub>2</sub>O” o el otro reconoce que “yo soy un plasta”. Con esa acogida, el pequeño *Nemo* en seguida se siente arropado por sus compañeros y, por fin, podrá ser protagonista de sus propias aventuras. Sin embargo, el peligro estará esperándole a la vuelta de la esquina y, durante la excursión de inicio de curso, mientras el profesor está despistado, deciden retarse entre los amigos a ver quién es capaz de nadar más lejos, apuntando hacia un barco que se veía en la distancia. *Nemo* comienza a nadar rápidamente para demostrar que él puede hacerlo como cualquier otro pez, aunque a su regreso, un buceador le captura con su red. El pequeño *trasgrede la prohibición* de su padre de intentar evitar cualquier peligro y, a partir de este hecho, comienza la historia realmente con este *alejamiento*, tal y como se recoge en el cuadro explicativo de funciones (Propp, 1981) y conflictos emocionales tratados en esta película.

Su padre presencia el desastre pero no pudo evitar de nuevo la tragedia en su familia. Desde ese momento, se producirá la *partida* del héroe y emprenderá un angustioso viaje en busca de su hijo. En este cuento audiovisual no hay objetos mágicos como tal que ayuden al héroe a tener un nuevo poder o una competencia especial para combatir contra el mal. Lo que sí tenemos son las gafas de bucear del humano que se llevó a *Nemo*, con los datos de identificación de esta persona y su dirección. Gracias a la ayuda de la rocambolesca *Dory*, lograrán descifrar esa información, preguntando a todas especies que se van encontrando y así intentar recuperar a su hijo secuestrado. Las funciones del *interrogatorio* -para poder saber dónde está la persona que se llevó a su hijo- y la *información* que consigue -también *Nemo*, cuando *Nigel*, el pelícano, le avisa que su padre le está buscando- son vitales en el desarrollo de la trama. La colaboración y cooperación de todos los animales que se van encontrando *Marlin* y *Dory* por el camino contribuyen a que, tras un largo recorrido por el océano, puedan llegar hasta donde se encuentra el pequeño desaparecido.

Por su parte, *Nemo* ha pasado a formar parte del acuario de la consulta del Dr. *Philip Sherman*, quien le captura en el mar, pero sólo de manera temporal: su destino será convertirse en el regalo de cumpleaños de *Darla*, la sobrina del dentista. En el acuario se muestran amables con el nuevo y confiesan que no conocen el mar, tan solo *Gill*, el líder

del grupo, ha estado allí. *Nemo* reconoce sus limitaciones, quiere ser como los demás pero su padre siempre le ha recordado que era diferente y que no puede hacer lo que otros sí pueden. Esa actitud en él será la que *Gill* tratará de cambiar, aunque al principio nos puede dar la impresión de que es un pez bastante duro. *Gill*, también tiene una discapacidad y le muestra su herida, asegurando que eso nunca le ha detenido. Los nuevos amigos de *Nemo* le preparan un ritual de iniciación que deberá superar para saber si es digno de formar parte del equipo. Entre todos tratarán de sacar lo mejor de él para que sea capaz de confiar en sus capacidades y le cuentan cuál será su destino y tratan de alertarle de cómo es la sobrina del dentista. El último pez que su tío le regaló, *Darla* agitó tanto la bolsa de agua en la que estaba *Risitas* que acabó muriendo, le cuentan. “Acto sin retorno a la taza de la muerte”, le comentan, ya que al morir el pez, *Shermann* lo echó por el inodoro y tiró de la cadena.

A los peligros que se enfrentan *Dory* y *Marlin* casi siempre están íntimamente relacionados con superar la barrera de permanecer con vida. Incluso en una parte del diálogo entre estos dos personajes, el pez payaso le dice: “estamos burlando a la muerte, y pasándolo bien a la vez”. En los cuentos tradicionales es frecuente que el héroe deba pasar múltiples dificultades hasta que finalmente consigue la misión encomendada. En este caso, a lo largo de su recorrido conocen a curiosos personajes como *Bruce*, un tiburón que se está en un programa de recuperación hacia su adicción de comer peces y trata de mentalizarse de que “soy buen tiburón, no una máquina de comer” y “los peces son amigos, no comida”. Cuando *Marlin* le cuenta qué le ha pasado, él admira mucho la buena labor que está llevando a cabo por su hijo. “Qué pena, qué buen padre -afirma *Bruce*-, yo no conocí a mi padre”, y rompe a llorar desconsoladamente. Una vez más, el conflicto de la pérdida o ausencia de un familiar vuelve a estar presente en el discurso. Otro de los personajes relevantes con los que se topan estos dos protagonistas a lo largo de su travesía por el océano es la tortuga *Crash*, quien les rescata después del ataque de las medusas. Además, este personaje le dará una lección de vida a *Marlin*, mostrándole cómo se puede y debe “dejar hacer” a los hijos, con el ejemplo de la relación que mantiene con su pequeño para que aprenda a ser adulto y se forme para la vida. *Marlin* le cuenta las dificultades por las que ha tenido que pasar y que la culpa de que su hijo se haya perdido es toda suya. Las tortugas escuchan su testimonio y se va corriendo el rumor entre todas las especies marinas de que hay un padre que se está enfrentando a hazañas increíbles para rescatar a su hijo.

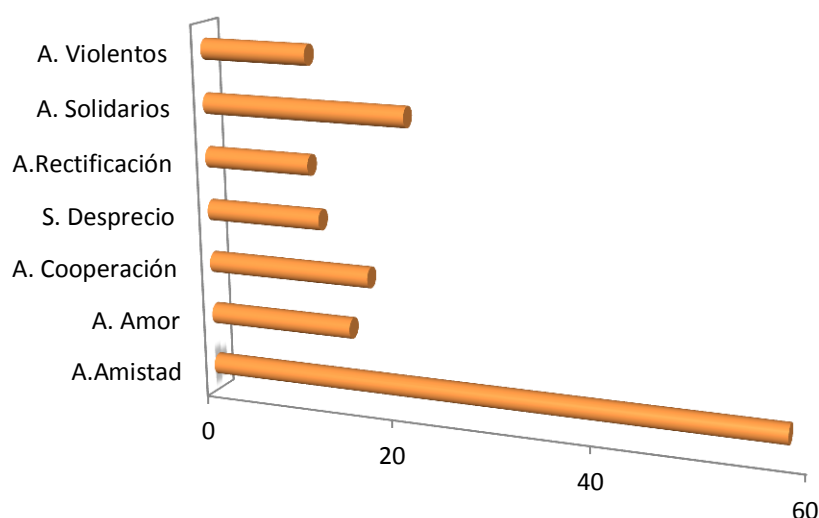
Las habladurías de ese tal héroe traspasan fronteras, hasta que llega a la tierra y uno de los pelícanos escucha esa historia y reconoce que están hablando de *Nemo*, el nuevo pez del acuario del dentista. *Nemo* no se lo puede creer, ¡su padre es un pez valiente y le está buscando! Todos colaboran para que el pequeño pueda ser libre y reencontrarse con su progenitor. La *tarea difícil* que se propone en este relato deberá resolverse, pero no será tan sencillo. *Nemo* tendrá que arriesgar mucho dentro del acuario y tratar de salir de allí con vida. Anteriormente lo había intentando, pero se vivieron momentos de gran tensión emocional, con peligro de perecer en plena “operación salida” de la pecera. Todos sus nuevos compañeros le ayudaron con las hélices, y de no haber sido por ellos, el pez payaso no se hubiese salvado. Pero ahora es diferente, sabe que su padre le está buscando y hay que intentar salir de allí.

Al mismo tiempo, gracias a la ayuda de todas las especies que se han ido encontrando por el camino, *Marlin* y *Dory* llegan Sydney y encuentran la consulta del Dr. *P.Shermann* y allí está *Nemo*. Un malentendido le hace pensar a *Marlin* que su hijo ha muerto y se da por vencido, desolado y decide volver a casa, solo. Sin embargo, todo se trataba de una estrategia de *Nemo*, gracias a los consejos de *Gill* y los demás, para que al fingir que estaba muerto, el dentista lo tirase por el inodoro y así llegar al océano y ser libre. Lo que menos se esperaba

era que su padre estaría allí en ese momento... *Nemo* comienza su búsqueda y trata de localizar a su padre. *Dory* se cruza en su camino y, por suerte, recuerda toda la historia y puede ayudarlo a reencontrarse con *Marlin*. Cuando ya están juntos, *Nemo* tendrá la oportunidad de mostrarle a su padre cuánto ha crecido a través de la puesta en marcha de su plan de rescate para liberar a unos atunes, y también a *Dory*, de las redes de unos pescadores. *Nemo* demuestra ser muy valiente y su padre está muy orgulloso de él. Juntos, deciden que es el momento de volver a casa.

En esta última parte ya hemos visto algunos de los conflictos emocionales relacionados con el hecho de perder a una esposa, el alejamiento de un hijo o cómo se puede convivir con la discapacidad. No podemos finalizar este análisis sin incidir en las principales situaciones y actos que se llevan a cabo en esta película, emprendidas por los personajes más destacados.

**Gráfico 11.**  
Principales actos en “Buscando a Nemo”

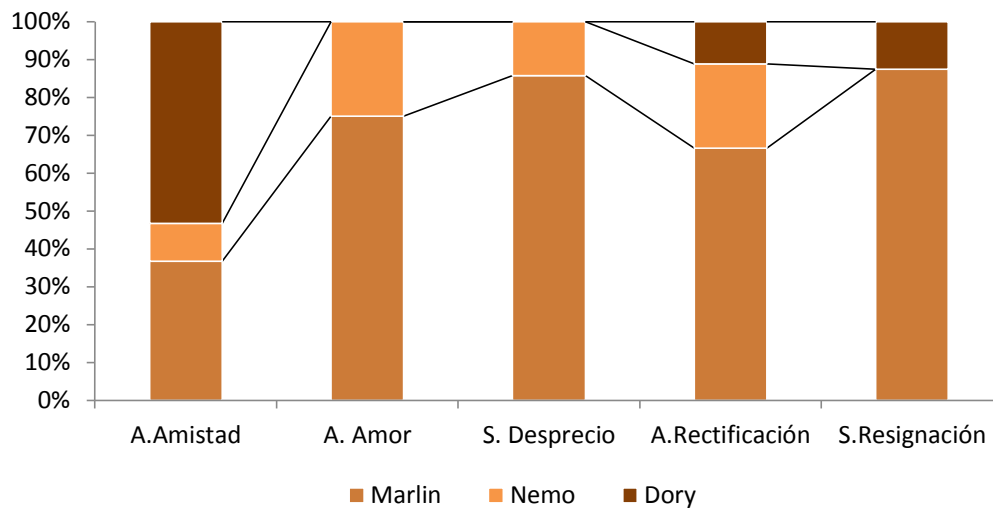


Esta historia de amor y superación personal de un padre y un hijo cuenta con una gran carga de actos positivos. Aunque el gráfico recoge sólo aquellos actos que están dentro de las categorías más representativas analizadas en esta película, en total se han registrado **182 actos** entre todas las variables estudiadas. De todos ellos, hemos querido destacar los **58 actos de amistad**, las **23 situaciones solidarias** y las **18 acciones de cooperación** que se producen entre los personajes. Una mención especial merecen los **16 actos de amor** contabilizados entre *Marlin* y su pequeño *Nemo*, que aunque cuantitativamente no es un número muy significativo con respecto a los demás actos desarrollados, sí adquiere una gran intensidad en este relato. El cariño entre el progenitor y su hijo es la fuerza motor capaz de poner en marcha una trama tan emocionante como la de esta película y dar sentido a esta entrañable historia. **La violencia que se representa en esta película no es muy destacable** (12 actos violentos en todo el film), por eso no nos detendremos en ella.

Nos centramos ahora en la tipología de actos que llevan a cabo los tres personajes más relevantes en esta película: *Marlin*, *Nemo* y *Dory*. En el gráfico siguiente podemos constatar el gran protagonismo de *Marlin* como héroe de este cuento audiovisual frente a los otros.



**Gráfico 12.**  
Actos de los protagonistas en “Buscando a Nemo”



**Marlin** es el personaje que más actos emprende durante la trama (49 actos), seguido **Dory** (25 acciones) y, después, **Nemo** (17 actos). Excepto en las situaciones relacionadas con la amistad, el padre de esta historia es el que lleva el mayor peso en la trama. Estos datos reflejan también el propio argumento así como la personalidad de *Marlin* y la sucesión de los hechos: él es un gran padre que ama a su hijo por encima de todo; aunque su vida no ha sido fácil y se resigna con lo que le acontece, nunca deja de luchar; es comprensivo y se da cuenta de los errores cometido con *Nemo*; y cuando va en su busca y conoce a *Dory*, valorará su ayuda pero no será fácil aceptarla tal cual es, sin juzgarla.

Para finalizar el análisis de esta película, copiamos el enlace a este vídeo que recoge la llegada de *Nemo* al acuario de la consulta del *Dr. P. Sherman* y conoce a sus nuevos amigos.

**Vídeo 6.**  
Escena de “Buscando a Nemo”



► <http://www.youtube.com/watch?v=r3zZwukeoNs>



"La alegría de ver una producción de Pixar es una recompensa no sólo para los más pequeños sino también para sus acompañantes". Ann Hornaday: *The Washington Post*

"Nemo, con su deslumbrante fantasía subacuática, se las arregla para superar el glamoroso diseño de los antiguos films de Pixar". Richard Corliss: *Time*

"Un tesoro submarino, y un prodigio de energía visual".  
Joe Morgenstern: *The Wall Street Journal*

"Quizá sea un cuento de un pez, pero es la historia de la paradoja del amor, 'Finding Nemo' es profundamente humana". Michael O'Sullivan: *The Washington Post*

"'Finding Nemo' tiene el mejor casting del cine de animación de los últimos 30 años".  
Marc Savlov: *Austin Chronicle*

"El más precioso de todos los films de Pixar, que incluyen 'Toy Story', 'Toy Story 2', 'A Bug's Life' y 'Monsters Inc'.  
Claudia Puig: *USA Today*

"Muy inteligente e imaginativo, y sus dibujos son tan preciosos que ellos solos ya hacen merecer la pena verla una segunda vez". Todd McCarthy: *Variety*

"Maravillosa". Carlos Boyero: *Diario El Mundo*

"Gloriosa aventura (...). Cada bicho, cada pez, cada monstruito marino o terrestre, cada imagen, cada transición de escenario a escenario, son insuperables hallazgos de ingenio y sabiduría (...) una batería antológica de gemas de su género". Ángel Fernández Santos: *Diario El País*

"No es una película, es un milagro (...). Obra maestra absoluta". Sergi Sánchez: *Fotogramas*

 **Fuente:** <http://www.filmaffinity.com/es/film479365.html>

## 7.2.5 “Los Increíbles”



**Título:** “Los Increíbles”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** Brad Bird

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2004

**Guión:** Brad Bird

**Música original:** Michael Giacchino

**Duración:** 115 minutos, aprox.

Esta película constituye el sexto largometraje de animación que estrena Pixar Animation Studios, después de “Toy Story” (1995), “Bichos” (1998), “Toy Story 2” (1999), “Monstruos S.A.” (2001) y “Buscando a Nemo” (2003). Tras cuatro años de trabajo, esta historia comienza con la presentación de unos superhéroes que realizan proezas extraordinarias en beneficio de otras personas que necesitan de su ayuda.

Al igual que ocurre en otros títulos de la compañía, los personajes creados para esta película pretenden traer a la memoria y homenajear los cómics de superhéroes, pero con las aventuras adaptadas a la gran pantalla. Los poderes que poseen estos magníficos hacen referencia a varios clásicos de Marvel, que por aquel entonces todavía no era propiedad de la Disney. Veamos algunos ejemplos. La elasticidad de *Elastigirl* y la invisibilidad y la creación de campos de fuerza de *Violeta* son similares a las habilidades de *Reed Richards* y *Susan Storm*, respectivamente, en *Los Cuatro Fantásticos*. La gran velocidad de *Dash* podría asociarse con el superhéroe conocido como *Flash*, quien posee una rapidez y reflejos sobrehumanos y es capaz de violar algunas leyes de la física. Por otro lado, la fuerza de *Mr. Increíble* sería comparable con diferentes personajes de superhéroes: *Ben Grimm* (*La Cosa*, tal y como se conoce en España), en *Los Cuatro Fantásticos*; con *El increíble Hulk*; así como su relación menor con *Superman* o *Batman* por el tipo de poderes que posee y también por el modelo de vehículo que utiliza para su misión de salvar el mundo. En cuanto a otros personajes de la película, el poder de congelar el agua de *Frozone* y el aspecto físico de *Mirage*, por ejemplo, parecen estar inspirados en el *Hombre de Hielo*, superhéroe de historietas de cómic también de Marvel. También *Mirage*, a pesar de no tener poderes, guarda cierto parecido con el personaje de *Storm* de los *X-Men*. Por otro lado, varias de las situaciones recreadas en esta película recuerdan a otras escenas conocidas de largometrajes de acción o de superhéroes, pero no se trata de hacer repaso de todas ellas aunque sí citamos una de ellas, la de *Mr. Increíble* cuando trata de detener un tren en marcha por reunir un gran parecido con una secuencia similar en “*Spiderman 2*” (2004), por poner algún ejemplo de estas coincidencias que se observan.

Durante los primeros minutos de la cinta nos presentan a *Mr. Increíble*, *Elastigirl* y *Frozone*, que son entrevistados en representación del resto de sus compañeros y cuentan las principales ventajas de tener poderes. Resulta sorprendente ese comienzo, ya que lo normal hubiese sido empezar con alguna escena espectacular, puesto que son superhéroes, pero el director, Brad Bird, consideraba que esa introducción estaba muy vista y quiso aportar esta manera original de humanizar a estos personajes y sus principales inquietudes como

personas<sup>1</sup>. En un primer momento, se contempló la posibilidad de incluir a *Síndrome* dentro de ese elenco de presentación de los superhéroes, pero para no desvelar contenido de la trama fue eliminado de esa parte de la película finalmente.

Como argumento principal podríamos decir que “Los Increíbles” (2004) narra la historia de unos superhéroes que han sido obligados a integrarse en la sociedad y a renunciar de su identidad secreta. Todo comenzó tras los incidentes protagonizados por *Mr. Increíble*, cuando empezaron a proliferar múltiples demandas por parte de la sociedad civil contra su persona y todos los superhéroes del mundo. Los ciudadanos reivindicaban hacer uso legítimo de su libertad como individuos para poder decidir sobre sus vidas. Como resultado de tanta protesta ciudadana, todos los superhéroes tuvieron que abandonar sus funciones de salvadores y centrarse en sus vidas como personas normales.

Una vez transcurridos 15 años de estos hechos, esta película nos presenta a una familia compuesta por *Bob*, el padre (*Mr. Increíble*), casado con *Helen (Elastigirl)* y sus tres hijos *Violeta*, *Dash* y *Jack-Jack*. Esta familia tratará de adaptarse a las nuevas circunstancias hasta que un buen día la rutina cambiará para siempre. A raíz de un problema en el trabajo, a *Bob* le despiden de la compañía de seguros donde trabajaba y comienza a colaborar en secreto para *Síndrome*, un individuo que prefiere mantener el anonimato y comunicarse con él utilizando a *Mirage* de interlocutora. A partir de entonces, empezaremos a entender lo mal que puede llegar a sentar el rechazo, sobre todo cuando se sufre durante la infancia y no consigues encontrar un cauce positivo para darle salida a esos sentimientos de frustración y venganza. La familia se unirá para salvar a su padre y lucharán juntos para aunar fuerzas y, esta vez, sin ocultar su verdadera identidad.

Parece ser que cuando a Brad Bird se le ocurrió esta historia acababa de estrenarse como padre. Ese momento dio lugar a una serie de sentimientos acerca de cómo las personas son capaces de conciliar la vida familiar con sus sueños más íntimos. Y así surgió la idea de *Bob*, *Mr. Increíble*, un padre de familia que renuncia a su mayor pasión -la de salvar el mundo- a cambio de ofrecer una seguridad y bienestar plenos a su esposa e hijos.

John Walker, productor de “Los Increíbles” (2004) cuenta que<sup>2</sup>:

La película comenzó con una visión personal y una pasión que se contagió a todo Pixar. El lema de Pixar es la excelencia y todo el mundo apoyó la visión de Brad, porque se dieron cuenta de que dar vida a esta película iba a ser muy duro y complicado, pero también muy estimulante. Resulta emocionante explorar territorios sin explorar, convertirse en pionero de técnicas nuevas e invitar a los espectadores a vivir una experiencia tan conmovedora y divertida como innovadora.

Para finalizar este marco a modo de introducción, enumeramos algunos de los galardones otorgados a esta película de animación estrenada en el año 2004. Entre los principales premios que consiguió destacan el Oscar a la *Mejor Película de Animación* (Brad Bird), y a la *Mejor Edición de Sonido* (Randy Tom y Michael Silvers), entre otras nominaciones.

---

<sup>1</sup> Comentarios recogidos en los contenidos Extra del DVD original de “Los Increíbles” (2004).

<sup>2</sup> Recuperado el 06/11/2012 de: <http://www.mundodisney.net/peliculas/increibles/>

Esta producción contó con 92.000.000 de dólares como presupuesto y obtuvo como recaudación mundial más de 632.000.000 dólares tras su estreno a nivel global. En la siguiente tabla podemos ver la evolución semanal de la recaudación en taquilla sólo en Estados Unidos que supuso este estreno. Por ejemplo, se constata que transcurridos diez días del estreno de esta película, los ingresos a escala nacional, habían sobrepasado holgadamente el presupuesto invertido en la producción de esta obra:

**Tabla 3.**  
Recaudación en taquilla de “Los Increíbles” (en dólares)<sup>3</sup>

Fecha	Puesto	Ganancias (brutas)	Cines	Total Bruto	Días
2004/11/05	1	\$70,467,623	3,933	\$70,467,623	3
2004/11/12	1	\$50,251,359	3,933	<b>\$143,255,844</b>	<b>10</b>
2004/11/19	3	\$26,523,852	3,683	\$177,555,485	17
2004/11/26	2	\$23,580,279	3,453	\$214,294,035	24
2004/12/03	4	\$9,015,796	3,178	\$225,858,787	31
2004/12/10	6	\$5,036,631	2,656	\$232,573,246	38
2004/12/17	10	\$3,120,541	1,930	\$236,978,426	45
2004/12/24	15	\$2,417,309	1,732	\$242,425,976	52
2004/12/31	12	\$4,160,395	1,715	\$251,657,004	59
2005/01/07	14	\$2,057,544	1,619	\$254,738,382	66
2005/01/14	20	\$1,056,191	1,002	\$256,240,051	73
2005/01/21	23	\$520,877	611	\$257,408,524	80
2005/01/28	24	\$454,456	415	\$258,011,487	87
2005/02/04	24	\$309,563	368	\$258,419,089	94
2005/02/11	28	\$197,170	261	\$258,692,862	101
2005/02/18	36	\$140,669	192	\$258,893,779	108
2005/02/25	24	\$447,214	403	\$259,425,875	115
2005/03/04	23	\$437,634	388	\$260,134,491	122
2005/03/11	20	\$404,137	361	\$260,658,938	129
2005/03/18	29	\$222,950	287	\$261,044,492	136
2005/03/25	31	\$138,126	242	\$261,289,607	143
2005/04/01	47	\$48,640	135	\$261,409,367	150
2005/04/08	68	\$14,129	57	<b>\$261,437,578</b>	<b>157</b>

Nos adentramos ahora en la historia de esta familia tan especial de superhéroes y en la **caracterización de cada uno de los personajes** que intervienen en el desarrollo de la trama. Como novedad principal en esta película, a diferencia de otros títulos traídos de la mano de los creativos de Pixar es que **la totalidad de los personajes son humanos**. En este punto es necesario matizar que a la hora de contabilizar las acciones que ejecutan todos los inventos creados por *Síndrome*, en cuanto a máquinas programadas o dirigidas directamente por él, se han atribuido todas esas actuaciones a ese mismo personaje.

**Los protagonistas de esta película** podríamos decir que son fundamentalmente el padre y la madre de esta familia, pero también los dos hijos mayores, *Violeta* y *Dash*. *Jack-Jack*, es el tercer hijo de los *Parr* y no ocupa un lugar central en la historia. Encarna a un tierno bebé que parece el más normal de la prole, pero sólo parece ya que también aguarda sorpresas.

<sup>3</sup> <http://www.the-numbers.com/movies/2004/NCRDB.php>

*Robert Bob Parr* es el padre de familia, y representa a *Mr. Incredible*, en sus tiempos de gloria, destacaba por su gran fuerza y su imponente físico musculoso. Tras la retirada de los superhéroes, vemos a una persona corpulenta y con bastantes kilos de más, desgastada por la rutina diaria y la frustración de no poder dedicarse a lo que realmente quiere: ayudar a los demás. De hecho, trabaja como vendedor de seguros pero no vale para el puesto. Empatiza demasiado con los clientes y siente pena por las situaciones personales de cada uno, así que su diminuto jefe le atosiga todo el tiempo porque no cumple con su obligación y eso le acarrea costes a la empresa.

Su esposa es *Helen Parr*, la superheroína flexible capaz de estirar sus extremidades hasta 30 metros. Se le conoce como *Elastigirl*. Ambos superhéroes se casaron al comienzo de la película y tras 15 años, vemos cómo el matrimonio ha dado sus frutos y juntos han tenido tres hijos. *Helen* es una buena ama de casa y trata de proteger a su familia en todo momento. Se muestra muy perspicaz y rápida en sus pensamientos, siempre intentando que nadie sepa quiénes son en realidad y que sus hijos se comporten de la manera más normal posible, aunque pedir “normalidad” en esa familia costará mucho. Es una mujer resignada y aparece siempre tranquila, a pesar de encontrarse en momentos de máxima tensión.

*Violeta* es la hija mayor, adolescente y reservada. Esconde su tímida personalidad tras su melena negroazulada. Muy afín a su forma de ser, su don extraoficial es convertirse en invisible y crear campos de fuerza. A lo largo de la película se percibe una clara evolución en ella: consigue tener confianza en sí misma y aprovechar sus poderes para proteger a los suyos. Al final vemos a una joven que consigue vencer esa etapa, echándose el pelo hacia atrás, como símbolo de liberación de sus principales miedos y complejos propios de una adolescente.

*Dash* es el segundo hijo de la familia. Siente pasión por el atletismo pero su poder es la ultra velocidad y esto supone un problema para una actividad deportiva en la que se trata de ser el más rápido. Es capaz de correr incansablemente hasta por encima del agua. Es un niño hiperactivo, que genera problemas en el colegio, abusando de sus habilidades y siendo una tortura para el profesor.

*Jack-Jack* es el tercer hijo del matrimonio. Sus poderes permanecerán ocultos hasta casi el final de la película, cuando *Síndrome* le rapta de su casa familiar y vemos cómo se convierte en fuego, después en hierro y luego, en un demonio con una gran fuerza. Esa variedad en cuanto a la representación de sus cualidades extraordinarias podría ser un reflejo de la falta de definición de sus poderes por tratarse de un bebé. Como complemento a la película, el cortometraje “Jack-Jack Ataca” (2004) recoge la situación en la que su bebé se queda al cuidado de una jovencita conocida de la familia y ella es testigo de las cosas extrañas que hace el pequeño. Apenas se registra actividad por parte de este personaje quizá por ser demasiado pequeño, así que no se le contabilizan acciones destacadas. Por este motivo, en las tablas de análisis no se ha recogido como personaje con entidad propia.

El antagonista de este relato, el villano de cuento, es *Buddy*. Al principio





nos muestran un inocente niño que aspira ser un superhéroe, a pesar de no tener superpoderes. Es el mayor admirador de *Mr. Increíble*, él mismo lo afirma en varias ocasiones, pero él no le presta atención y desprecia su propuesta de ser su ayudante. Este niño quiere ser *Incrediboy* y le pide una oportunidad a su maestro, para que pueda aprender de él y llegar a convertirse en un auténtico superhéroe a su lado. *Mr. Increíble* desatiende sus peticiones y frustra todos sus sueños, echándole de su vida de una manera muy gráfica como podemos comprobar en alguna de las secuencias cuando le lanza por la ventanilla de su coche, de una forma demasiado brusca, sobre todo tratándose de un menor. Pero las cosas no se quedarán así, y ese niño crecerá con esa rabia y no tardaremos mucho en volver a verle en acción.

En total se analizan **ocho personajes principales**, además de reunir en la categoría *otros*, algunos de los personajes que intervienen pero no han sido codificados de manera independiente. **Estamos ante la película de Pixar en la que existe una mayor equidad entre los hombres y las mujeres con mayor peso en el desarrollo de la trama, con una proporción de 4/4.** En realidad, dentro de esa categoría plural donde englobamos a más personajes que figuran pero no tienen un papel destacado (*otros*) encontramos fundamentalmente hombres: el jefe de *Bob*, el abogado de la compañía, los delincuentes, la policía, hasta el mismo *Jack-Jack*, entre otros.

Otros de los personajes relevantes que intervienen en esta historia son: *Lucio*, *Mirage* y *Etna*. *Lucio Best* es amigo de *Bob* y representa a *Frozone*, otro superhéroe retirado. Su habilidad especial es crear hielo a partir de la humedad del ambiente. Es un personaje muy delgado y de raza afroamericana —origen no muy habitual de los personajes en las películas de Pixar. Según Vílchez y Perales, “la programación televisiva infantil enseña a los niños que los blancos son el pueblo más poderoso e importante de la sociedad (2005)”, quizá por eso podríamos encontrar una mayor presencia de la raza blanca en los productos y materiales dirigidos especialmente a un público infantil. Por otro lado, tal vez la incursión de este personaje represente a Shani Davis, el patinador de velocidad sobre hielo, quien se convirtió en el primer atleta negro en ganar una medalla de oro en unos Juegos Olímpicos de Invierno en el año 2006. *Lucio* está casado y tiene familia, aunque ninguno de ellos aparece en escena más que por alusiones.

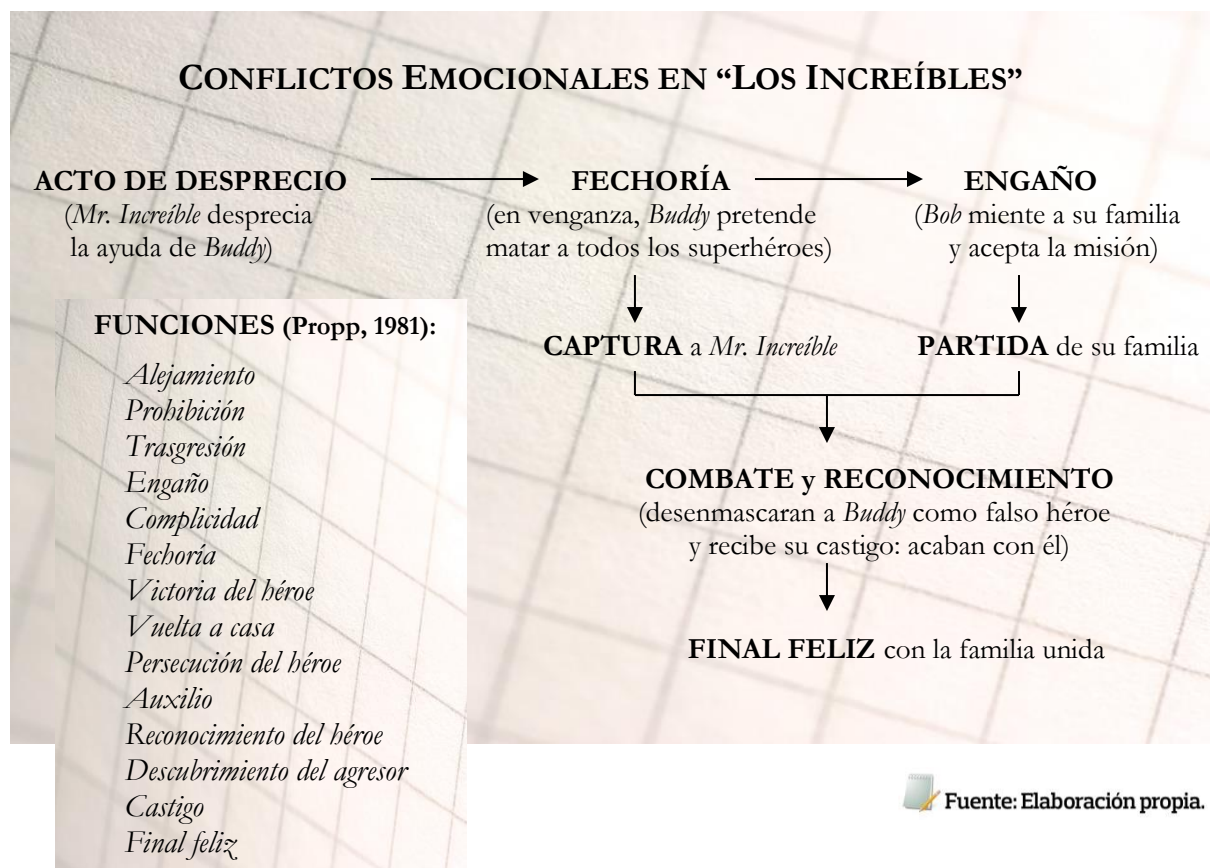
También *Mirage* juega un papel importante como ayudante del antagonista. Algunas voces por Internet rumorean que estos dos personajes podrían ser pareja. A pesar de estar del lado de *Síndrome*, ve produce un cambio de actitud en ella y decide prestar su ayuda a *Bob* y a los suyos. Representa a una atractiva rubia, con acento francés, que pretende seducir a *Mr. Increíble* y se muestra impresionada por su fuerza y su valor como persona. *Etna Mode*, la modista italiana de gran reputación que se encarga de elaborar los trajes para los superhéroes. Se representa como una mujer mayor, muy bajita y con unas gafas tan grandes que le cubren gran parte de la cara. Es exigente, crítica y algo arrogante, pero muy profesional en su trabajo. Es la mejor y es muy buena amiga de la familia *Parr*.

En este punto queremos incluir que, a modo de homenaje, hacia la última parte del film, en el enfrentamiento final, los creativos han querido recordar a Frank Thomas y Ollie Johnston<sup>4</sup>, grandes profesionales del mundo de la animación que se han convertido en referentes para las nuevas generaciones de creativos, encarnando a dos de los personajes mayores que aparecen en esta escena de combate.

---

<sup>4</sup> Comentarios recogidos en los contenidos Extra del DVD original de “Los Increíbles” (2004).

En el resumen del argumento y la introducción a los personajes comentamos que la trayectoria de los superhéroes se ve truncada tras las demandas impuestas por los ciudadanos ante los desperfectos materiales y daños psicológicos que causan a las personas que protegen. La sociedad considera que son peores las consecuencias de las acciones de estos héroes y heroínas que la propia buena intención de sus actos, evitando situaciones de riesgo. Esta retirada de servicio, propicia que *Bob* y *Helen* se vayan a vivir en las afueras de una gran ciudad de Nueva York, tratando de olvidar su pasado. Ella intentará asimilar su nueva vida como ama de casa y madre de tres niños pero a su marido le costará mucho encontrar la ilusión en el día a día. Por eso, no duda en aceptar la misión secreta de viajar a una isla perdida y mostrar su valor y será entonces cuando veamos a *Bob* renacer y la historia comienza a desarrollarse. Esto nos lleva al **análisis de los conflictos emocionales que se reproducen** en esta película debemos tener muy presente el punto de arranque de esta historia. La función de la *fechoría* en este relato audiovisual es muy importante. El *alejamiento*, la *trasgresión de la prohibición*, la *información*, el *engaño* “preparan esta función, la hacen posible o simplemente la facilitan” (Propp, 1981: 42). La fechoría adopta formas muy variadas de representar esa intriga que da cuerpo a la historia. En esta película el principal interés por el que esta mala acción se pone en marcha por parte del antagonista, *Buddy* (*Síndrome*), es acabar con todos los superhéroes. El verdadero motor de todo esto será acabar con todos ellos, propiciando enfrentamientos directos con armas cada vez más sofisticadas, hechas y pensadas para acabar con el más guerrero más imponente.



Desde la primera parte de la cinta, en el momento en el que *Buddy* es rechazado por *Mr. Increíble* como su ayudante, el pequeño *Incrediboy* —el que posteriormente se cambiará el nombre por *Síndrome*— se siente frustrado y decepcionado. Han roto sus sueños de



convertirse en un superhéroe y crecerá con ese sentimiento de venganza tan perjudicial para cualquier persona. La *fechoría* que se genera -promovida por la rabia y el resentimiento de *Buddy*- es la parte que otorga movimiento a la historia y, en este caso, es a partir de la cual, la trama se desarrolla de verdad.

El antagonista entra en contacto con *Bob* para ofrecerle participar en una misión secreta de máximo riesgo, a través de un mensaje secreto grabado con la imagen de *Mirage*. Cuando *Bob* recibe ese encargo en un soporte multimedia, en el que una atractiva rubia le explica a través de la pantalla cuál será realmente su misión, decide aceptar el reto. Tras ser despedido de la aseguradora por haber agredido a su jefe, *Bob Parr* necesita nuevas emociones y decide embarcarse en esta aventura, desconociendo los peligros que puede conllevar para él y para los suyos. Entonces, *Bob* no tiene más remedio que engañar a su familia haciéndoles creer que se va a un congreso de trabajo, para poder solucionar este asunto de máxima confidencialidad y viajar hasta el lugar indicado.

Tras la aceptación esa primera misión secreta, *Bob* vuelve como un hombre realizado, totalmente renovado, capaz de querer y disfrutar de su esposa y de sus hijos. Vuelve a entrenar y ponerse en forma, a la vez que pasa tiempo con su familia y aprende a disfrutar de los pequeños momentos junto a ellos. Es la parte de la película en la que se registran más actos de amor seguidos en un intervalo breve de tiempo, situaciones cariñosas que se producen entre los diferentes miembros, como veremos en las siguientes páginas.

Brad Bird asegura que “Los Increíbles” (2004) es:

Una historia sobre una familia que aprende a compaginar su vida personal con el amor que sienten entre ellos [...]. También es una comedia sobre superhéroes que descubren su faceta más humana. Quería crear un mundo repleto de referencias a la cultura pop -con los típicos aparatos que aparecen en las películas de espías, los poderes de los superhéroes de los cómics y malos que utilizan trastos ingeniosos-, pero también quería crear una historia que tratara sobre la familia, aunque fuera una familia de superhéroes. La verdad es que he puesto todo mi corazón en esta historia. Todos esas cosas íntimas -ser marido, ser padre, la idea de envejecer, la importancia de la familia, lo que significa el trabajo y lo que se siente al pensar que estás perdiendo cosas que amas- aparecen en esta gran historia<sup>5</sup>.

Una segunda misión le llega a *Bob Parr* y, de nuevo, aceptará el reto. Deberá trasladarse al mismo lugar, con *Mirage*, hasta el interior de un volcán, donde le esperan. En esta ocasión lo que se va a encontrar es totalmente inesperado y detrás de esas máquinas contra las que debe luchar a vida o muerte aparece aquel niño llamado *Buddy* que alguna vez había conocido y despreciado por no tomarle en serio. Ahora, este pequeño ha crecido y se ha convertido en una persona peligrosa y que, para sorpresa de *Bob*, ha ido eliminando a todos los demás superhéroes de su camino -*Mr. Increíble* lo ha comprobado infiltrándose en su ordenador-, para conseguir hacer una “limpieza” total de este tipo de individuos. Su

---

<sup>5</sup> Recuperado el 06/11/2012 de: <http://www.mundodisney.net/peliculas/increibles/>

pretensión es inventar máquinas muy fuertes y poderosas para venderlas y así ser el mejor héroe y “cuando todos sean súper, ya nadie lo será”, asegura *Síndrome*.

*Mr. Increíble* se da cuenta de su error y reconoce su fallo: “sé que no debí tratarte de ese modo”, le dice. Pero ya es tarde. Ahora le tiene capturado y su familia va en su busca. *Síndrome* pretende derribar por la fuerza el avión en el que viajan *Helen* y los niños. Por un momento, todos dan por perdidos a la familia *Parr*, cuando el avión explota y se incendia. Él está destrozado y piensa que todo es por su culpa. Gracias a la ayuda de *Mirage*, descubrirá que su esposa e hijos están bien y que han ido a buscarlos. A partir de ese momento, las siguientes escenas están totalmente cargadas de acción nuevas aventuras violentas en las que la familia de superhéroes deberán protegerse de las múltiples máquinas que les persiguen para acabar con sus vidas. Cada uno tratará de sacar el máximo provecho a sus poderes, pero finalmente serán capturados por *Síndrome* para acabar con ellos.

Como casi toda historia, el final feliz está todavía por llegar. Al unir sus fuerzas, la familia consigue liberarse de las trampas de *Síndrome* y se escapa de la plataforma donde están, en la isla perdida donde el villano ha ido exterminando al resto de superhéroes. *Mr. Increíble*, *Elastigirl*, *Violeta* y *Dash* tendrán que enfrentarse al combate final, con la ayuda de *Frozone*. Aunque se trata de una tarea difícil, entre todos consiguen restablecer el orden en la ciudad y todos reconocen la valía de los superhéroes. La sociedad estaba en deuda con ellos y ahora admiran su gran labor de protección. El antagonista de esta historia tiene su merecido y la familia se encarga de acabar con él para siempre.

Entre los múltiples vídeos que se pueden encontrar en la red sobre esta película, hemos seleccionado el siguiente en el que se recogen algunos de los momentos de máxima tensión que se producen en esta película de acción “Autorizada para todos los públicos”:

### Vídeo 7

Escena en la que *Síndrome* captura a *Los Increíbles*



► <http://www.youtube.com/watch?v=UtYEsWx3d7E&feature=related> (audio en inglés)

Antes de finalizar esta parte, hacemos una puntualización sobre algunas **observaciones de género** que se evidencian en *Bob* y *Helen*, en cuanto a la asignación clásica de funciones. El aprendizaje y puesta en marcha de las prácticas sociales aceptadas que van asociadas a un determinado género, en el sentido de Macionis & Plummer (1999: 345), se aborda en esta

historia con un nuevo enfoque en diferentes momentos del discurso. Por ejemplo, cuando al principio entrevistan a los superhéroes vemos un *Mr. Increíble* que confiesa que “a veces, me gustaría tener una vida normal, con algo de tranquilidad y formar una familia”, aspiración más comúnmente atribuida -en un sentido tradicional- al género femenino. Sin embargo, eso es precisamente lo que luego no sabe apreciar. Cansado de su rutina diaria, *Bob* trata de buscar alternativas que encaucen esas inquietudes que van más allá de tener un hogar y unos hijos. Al contrario, el rol de *Helen* de esposa fiel y madre protectora relegada al trabajo en casa contrasta con sus ideas iniciales de no consentir que sean ellos los que siempre tomen las riendas: “Dejar que los hombres salven el mundo, ¡ni lo sueñes!”, asegura. Otra escena en la que se invierten los papeles tradicionales sería durante el combate final cuando la familia decide luchar juntos y, con la ayuda de su amigo *Frozone*, liquidar al malvado *Síndrome*.

Veamos el siguiente recuadro en el que se recoge parte de ese diálogo que se produce entre la pareja, delante de los niños, justo antes de empezar la batalla final.

### Cuadro 8

Parte del guion de “Los Increíbles”

- “Quedaos aquí y escondeos, yo voy a por él” -ordena *Bob*.
- “Y mientras qué, ¿me quedo mirando como si nada? Que te lo has creído” – le increpa *Helen*.
- “Te ruego que te quedes con los niños...”
- “Ni de broma. Digo que no y es que no. Eres mi marido y voy contigo, para lo bueno y para lo malo!” –contesta ella.
- “*Helen*, tengo que hacerlo yo solo”.
- “Otra vez haciéndote el machote [...] ¿Quieres volver a ser *Mr. Increíble*? [...] Entonces, ¿qué te ocurre?”
- “No soy lo bastante fuerte...” –se lamenta *Bob*.
- “Y crees que hacerlo solo te va a hacer más fuerte...”
- “¡No puedo volver a perderos! No podría... soportarlo” –confiesa *Bob*, y ella le besa.
- “Luchemos juntos, somos superhéroes. ¿qué nos va a pasar?” –afirma *Helen*.

01:32:15

A continuación, seguiremos avanzando en el análisis de “Los Increíbles” (2004) pero a partir de las acciones más significativas que se han contabilizado en las tablas de datos. Ya desde el comienzo de esta película, el director no deja claro que estamos ante una película de acción. Durante los nueve primeros minutos asistimos a un ritmo frenético de hechos concatenados relacionados con delitos, atracos, disparos, armas de fuego, explosiones... *Mr. Increíble* tratará de reducir a un ladrón callejero, ayudado por *Elatigirl*; participará en el rescate del gatito de una persona mayor que se encuentra en lo alto de un árbol, aunque para ello tenga que arrancar directamente el tronco; evitará el suicidio de un hombre o también, por ejemplo, tomará parte en el salvamento de un tren a punto de descarrilar por culpa de una bomba que acaba de estallar en los raíles. En las siguientes imágenes aparecen

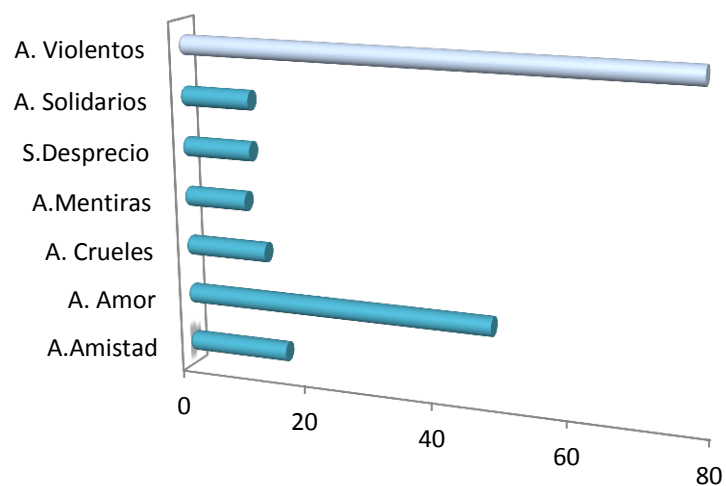
algunas de estas escenas descritas y que tienen lugar en la primera parte de la película “Los Increíbles” (2004).

**Imagen 10.**  
Fotogramas relacionados con acciones violentas en la película



Todo esto se traduce en una gran cantidad de actos registrados a lo largo de los 115 minutos que dura esta película. Presentamos la siguiente tabla con algunos de los datos más reseñables de esa clasificación de los principales hechos que se llevan a cabo.

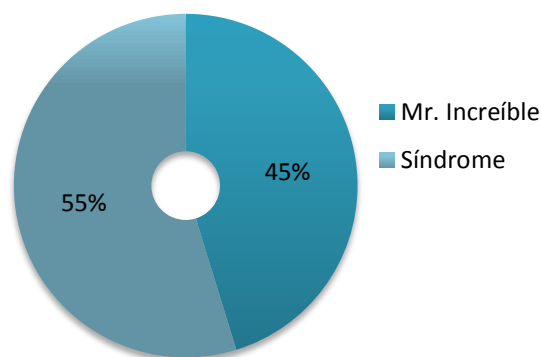
**Gráfico 13.**  
Principales actos en “Los Increíbles”



Del gráfico se desprende que **el tipo de acto más repetido en este largometraje de ficción son los actos violentos (77 acciones)**. Entre todas las situaciones que se emprenden, las agresivas constituyen el **36,32%** del total, cantidad bastante significativa, si tenemos en cuenta que se trata de una película “Autorizada para todos los públicos”. Es **el largometraje de animación de Pixar que reúne más violencia entre los 12 analizados en nuestro trabajo**.

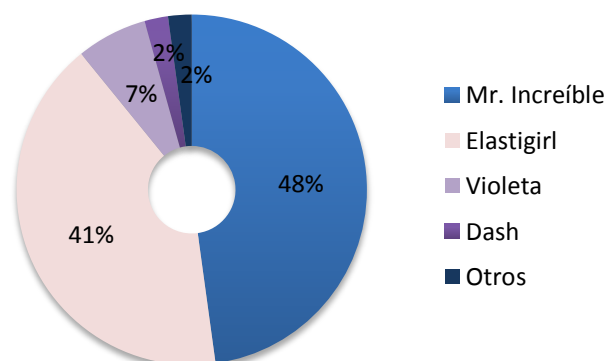
Resulta interesante ver en qué manera se distribuyen los actos violentos entre el héroe principal y el antagonista de esta película. En el caso del villano de la historia es el que más acciones de naturaleza violenta se le atribuyen (23), acciones casi siempre mediadas por sus inventos o sus *seudopoderes* que utiliza para poder combatir a los superhéroes. Con 19 actos violentos, encontramos al héroe casi invencible de esta historieta de cómic, que junto a su familia protagonizan una película de animación de lo más entretenida, aunque como vemos, no dudan en usar la violencia o contenidos agresivos desde los primeros instantes en los que da comienzo la cinta.

**Gráfico 14.**  
Actos violentos en “Los Increíbles”



En el anterior gráfico de barras, el siguiente valor más elevado se corresponde con **los actos de amor (48)** entre los distintos miembros de la familia, tanto entre los esposos como esas muestras de afecto se producen entre los hijos hacia los padres también.

**Gráfico 15.**  
Actos relacionados con el amor en “Los Increíbles”



Si observamos este último gráfico, podemos valorar en qué medida esos actos de amor entre cada uno de los miembros se lleva a cabo durante el desarrollo de la historia. El padre de familia, *Bob* (*Mr. Increíble*) da ejemplo en este tipo de situaciones y es el personaje al que se le contabilizan un mayor número de acciones de esta naturaleza (22 actos de amor), seguido de *Helen* (*Elastigirl*), con 19 acciones; y a continuación estarían *Violeta* y *Dash*.

En esta película se contabilizan **212 actos** en general llevados a cabo sobre todo por *Mr. Increíble* y su familia y *Buddy*. En menor medida participan *Frozone*, *Mirage* y *Etna*, además de otros personajes como el jefe de *Bob*, el abogado, la policía o los demás ciudadanos que aparecen en escena.

No menos despreciables son los siguientes datos positivos que se extraen del gráfico: los **11 actos solidarios** y los **16 de amistad** entre los distintos personajes, sobre todo durante la primera parte de la cinta; mientras que, dentro de los valores negativos contabilizamos **diez mentiras** registradas entre el padre (7 mentiras) y los hijos, tanto *Dash* (2) como *Violeta* (1) tratan de engañar alguna vez; **13 actos crueles**; así como **11 situaciones de desprecio**.

Por último, y ya para finalizar nuestro análisis de esta película, nos ha parecido curioso incluir esta información que hemos encontrado sobre la habilidad de *Dash*. Hemos encontrado en un blog en Internet que intenta clarificar en cuánto se traduce la rapidez que posee este pequeño superhéroe. Algunos internautas han reproducido algunas de las escenas que protagoniza este niño a cámara lenta para poder contar el número de zancadas que se obtiene por segundo en determinadas escenas.

### Imagen 11.

Fotogramas de *Dash* en “Los Increíbles”.



Cuando el niño está corriendo por la selva (primera imagen) se registran 28 zancadas en 2 segundos; mientras que en el agua (las dos imágenes siguientes) se producen 29 en ese mismo intervalo de tiempo. En este caso, la longitud de zancada que se toma como referencia es 1,15 metros, ya que la longitud media para niños entre 6 y 7 años suele estar en torno a 1,11 metros y *Dash* parece que supera esa edad. La velocidad sería<sup>6</sup>:

$$v = \frac{1,15m \cdot 29 \text{ zancadas}}{2s} = 16,67m/s \approx 60Km/h$$

<sup>6</sup> Recuperado el 12/03/2012 de: <http://enpuertomarte.blogspot.com.es/2009/11/los-increibles-y-la-increible-necesidad.html>





"Es con diferencia la mejor y más brillante película familiar del año".  
Desson Thomson: *The Washington Post*

---

"Otro ejemplo de la maestría de Pixar para la animación popular (...) Puede que no sea tan mágica como 'Buscando a Nemo', pero... ¿Cuántas películas lo son? [...] los adultos se sorprenderán de qué inteligente es la película". Roger Ebert: *Chicago Sun-Times*

---

"Una experiencia visualmente emocionante". René Rodríguez: *Miami Herald*

---

"Obra maestra (...). Cuando pensábamos que el listón no lo superaría ni Tete Cohete, el milagro se hizo 'cartoon' y habitó entre nosotros (...). 'Los increíbles' es lo más cercano al 10 de gimnasia que nos ha dado el cine de animación por ordenador". Javier Cortijo: *Diario ABC*

---

"Rutilante, implacable y torrencial peripecia animada (...) No puede ser más original el arranque del filme (...) Ahí, en la primera mitad del filme, reside lo mejor de la propuesta (...) lo demás, con ser interesante, está un poco por debajo del fenomenal comienzo". M. Torreiro: *Diario El País*

---

"La mejor película de Pixar". Jesús Palacios: *Fotogramas*

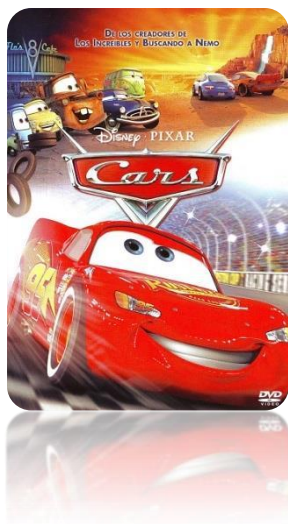
---

"Proeza técnica de mensaje familiar en la que se hacen evidentes sus superpoderes cinéfilos".  
Carlos Marañón: *Cinemanía*



Fuente: <http://www.filmaffinity.com/es/film288179.html>

#### 7.2.6 "Cars" y "Cars 2": Aventuras sobre ruedas



**Título:** “Cars”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** John Lasseter

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2006

**Guión:** John Lasseter, Dan Fogelman, Joe Ranft, Kiel Murray, Phil Lorin y Jorgen Klubien

**Música original:** Randy Newman

**Duración:** 113 minutos, aprox.

Entre gritos, aplausos y focos asistimos a la competición de automovilismo en la que “la leyenda”, “el aspirante” y “el novato” compiten por el gran título. *Rayo McQueen* es la gran estrella que, a pesar de su reciente debut, tiene un gran talento para la pista. La inexperiencia y el exceso de confianza de esta joven promesa hacen que el final de la carrera se convierta en un triple empate con sus rivales directos. Tendrán que disputar una nueva final dentro de una semana, en California. Una concatenación de hechos fatídicos hará que *Rayo* se pierda y aparezca en la Ruta 66, en Radiador Springs. Su vida está a punto de cambiar cuando conoce a los habitantes de este curioso pueblo abandonado por la llegada de la autopista. *Mate*, *Sally*, *Luigi*, *Guido* y, especialmente, *Hudson Horner* -ganador de tres Copas Piston- serán los principales artífices en esa transformación de *Rayo McQueen* como protagonista de esta historia.

Durante su estancia en Radiador Springs ha aprendido el valor de la amistad, el compañerismo y la humildad, conceptos totalmente nuevos para *Rayo*. En el momento en el que le encuentra su escudería, él se despidió con una gran tristeza del pueblo y de *Sally*, que le da las gracias por devolverle la esperanza: “No sólo fue una carretera, fue mucho más que eso”, le confiesa ella. *Rayo* ya no será el mismo después de esta experiencia y ha aprendido una gran lección de sus nuevos amigos.

Recogemos la opinión de John Lasseter, director de esta película (2008, *Fotogramas*)

Al principio teníamos claro que queríamos hablar de las carreras, pero durante el proceso de investigación vimos un documental que hablaba del sistema de autopistas norteamericano. En apariencia podría parecer un tema muy aburrido, pero al verlo me pareció fascinante, sobre todo por su aspecto social: el destino de los pueblos ubicados en la antigua Ruta 66, que fue desplazada por la nueva autopista. Todos esos pueblos estaban esperando que la nueva carretera trajera mucha más gente y clientes, pero lo que pasó es que ya nadie se paraba en ningún sitio, y la vida en estas pequeñas localidades fue eliminada de golpe. Fue triste que la gente de estos pueblos ya no fuera importante por culpa del progreso. Eso fue muy inspirador, y al final nos interesó unir esas dos cosas.



Y continúa este director, quien recorrió la emblemática Ruta 66 para comprobar de primera mano la situación que quería reflejar en su nueva película:

Trabajé sin parar en toda la década de los noventa. Por entonces yo ya había tenido a mis hijos, pero pasaba muy poco tiempo con ellos, estaba todo el día involucrado con las películas [...]. Así que decidí tomarme ese verano libre: nos fuimos con nuestra caravana a hacer una ruta a lo largo de los Estados Unidos para desconectar del todo. Eso cambió mi vida: por primera vez en muchos años vivía al momento, estaba con mi familia las 24 horas del día, dejando que todo fluyera a su ritmo. Cuando volví a casa sabía que tenía que hacer esta película, y que quería unir las carreras y la historia de la Ruta 66; y ahí es cuando llegué a *Rayo McQueen*, un coche de competición que no tiene tiempo para nada, tan solo para ir cada vez más deprisa, y que un día acaba en un sitio perdido en el que tiene tiempo para todo, sobre todo para darse cuenta de los errores que ha cometido en su vida.

Nos detenemos ahora en una cuestión central alrededor de esta película. Resulta difícil pensar en algún niño, padre o madre de nuestro entorno que no haya oído hablar de *Rayo McQueen* o que no tenga en su casa algún artículo con su imagen estampada. No olvidemos el alcance del cine, en general, como herramienta formativa y socializadora, transmisora de valores educativos y culturales (Martínez Salanova, 1998: 27-36; Ambrós & Breu, 2007: 27). Esta película alcanzó un gran éxito en la generación de merchandising.

### Imagen 12.

Artículos de merchandising de “Cars”



 Fuente: Elaboración propia.

“Cars” (2006) contó con un presupuesto de 120 millones de dólares, según datos oficiales del *Box office Mojo*, pero ha conseguido unas cifras increíbles de recaudación: acumuló más de 460 millones de dólares en cuanto a las cifras de recaudación total en los cines, ha vendido 27 millones de DVD y en productos relacionados con la marca de la película se han superado los 5 billones (Barnes, 2008). Como se muestra en la anterior imagen, vemos que casi cualquier producto pensado para el uso o consumo de menores podría ser perfectamente adaptado al personaje de *Rayo McQueen* o el resto de coches que intervienen en la película. Se trata de ver cómo además del estreno de estas películas en la gran pantalla y a partir de la consideración de los menores como niños-mercado, según la consideración de Pecora (1998), éstos constituyen uno de los principales focos de interés para vender masivamente este tipo de artículos.

En este sentido resulta interesante estudiar en profundidad los contenidos y valores que se reproducen en estas películas, así como la identificación con los personajes, a través de la empatía (Igartua & Muñiz, 2008: 25-52; Igartua et al., 2010). La labor de refuerzo de estos personajes de ficción tiene una gran capacidad para generar modelos y reforzar ciertos patrones que ya están presentes en los menores. Aunque también es cierto que los niños y niñas aplican sus esquemas de acciones previamente almacenados de forma simple y estereotipada, ignorando aquellos aspectos de la ficción que no concuerdan con sus ideas. Tratar de establecer inferencias y relaciones entre las distintas escenas predispone a los más jóvenes a que lo que ven sea tal cual lo piensan (Leal, 2002).

Si atendemos a la estructura, en este film tenemos un claro protagonista: *Rayo McQueen*. También *Sally* lleva a cabo un papel destacado en el desarrollo de la trama, cuya participación será fundamental para provocar en *Rayo* ese cambio de perspectiva. Otros personajes secundarios que dan cuerpo a esta historia son *Mate*, *Hudson Hornet* o el policía de Radiador Springs. Además, se han contabilizado también otros personajes como *Luigui* y *Guido*, *Mack*, el *Rey*, *Chick*, además de otros habitantes del pueblo como son *Flo*, *Bessie*, *Ramón* o *Lizzie*. En total, se contemplaron **11 personajes con entidad propia**, junto con la categoría *otros*, que abarca diferentes personajes cuyas acciones han sido tomadas en cuenta de manera colectiva.

Todos ellos son objetos animados, en concreto, son automóviles o vehículos de diferente naturaleza pero que poseen características totalmente humanas. No hay ninguna persona real como tal en este film. En palabras de su director, John Lasseter:

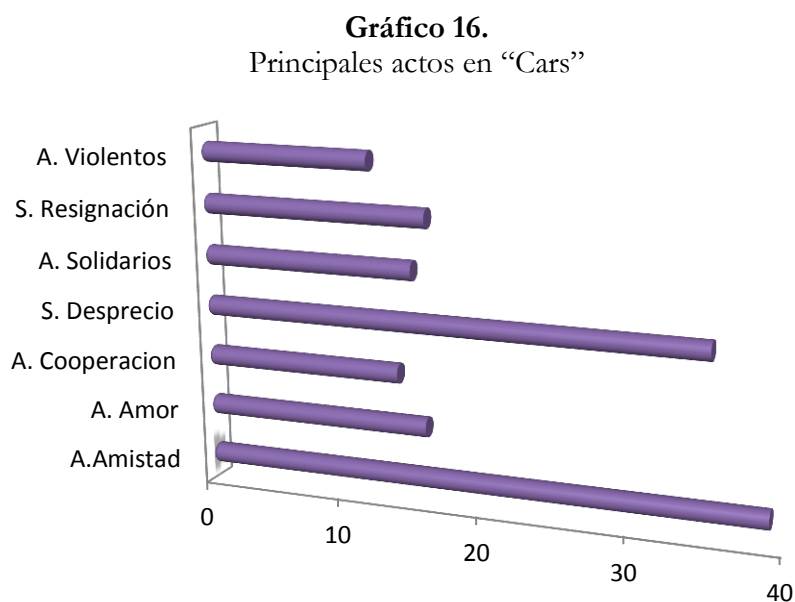
No estábamos especialmente centrados en llevar prototipos sociales a la película, pero cuando ideamos los personajes nos dimos cuenta que había una serie de coches que nos servían para representar un determinado tipo de arquetipo, y que eso tenía mucha gracia. Para nosotros fue la demostración de que muchos coches ejercen de prolongación de la personalidad de su amo.

El argumento del largometraje rinde homenaje a un universo más tradicionalmente relacionado con los hombres como son los coches, las carreras, la velocidad. De hecho, como veremos en el siguiente capítulo en el que se trabaja directamente con esta película con niños y niñas, veremos cómo para la gran mayoría de ellos, esta producción no ofrece ninguna duda de que se trata de una película para chicos y las chicas no se sienten identificadas ni con la historia ni con los personajes.

**La representación femenina** en estas películas siempre es un punto de encuentro en nuestro análisis, veamos en esta producción qué nos encontramos. “Cars” (2006) presenta a *Sally*, la fiscal, que deja a *Rayo McQueen* impresionado con su carrocería impecable. Aparece como mujer seductora y atractiva, aunque con una parte muy convincente y racional –además de otorgarle el papel de fiscal en el juzgado–, como podemos comprobar en el momento de convencer al pueblo de que “Pegatinas”, como ella llama a *Rayo*, debe ser sancionado por los destrozos ocasionados en Radiador Springs. Como personaje protagonista, **aparece sólo ella como mujer, frente a los 8 personajes masculinos adultos**. Es cierto que en el pueblo hay más mujeres representadas, pero no adquieren un papel tan relevante como para ser consideradas de manera autónoma y se engloba bajo el personaje “Pueblo” en las tablas de codificación.

Aunque la película **se ambienta en Estados Unidos**, en la Ruta 66, también **se presentan dos personajes europeos, de origen italiano: Luigi y Guido**, encargados de reparar y cambiar los neumáticos de los coches, cuyo mayor sueño es conocer a un Ferrari.

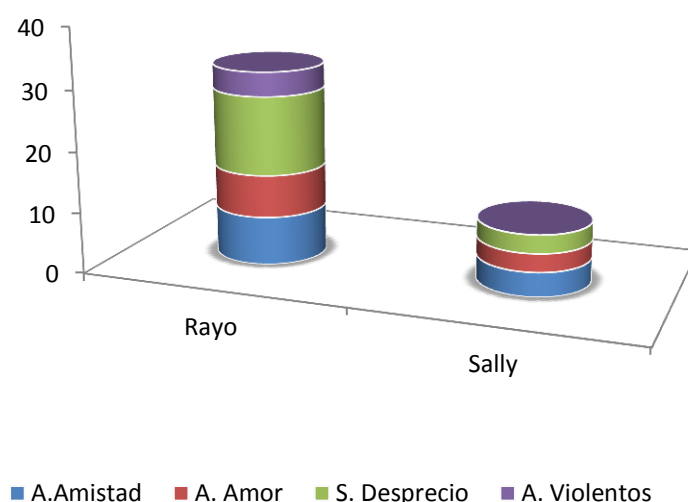
A continuación, aportamos un gráfico con algunos de los datos más relevantes del conjunto de actos llevados a cabo en esta película. Aquí no se recogen la totalidad de las acciones como sí se hace en las tablas de análisis que se adjuntan.



El gráfico nos indica una **gran presencia de los actos de amistad (39)**, a la vez que se evidencia una cifra considerable de **situaciones de desprecio (35)**, especialmente reflejadas en esa conducta altiva y egocéntrica característica en *Rayo McQueen* durante la primera parte. El amor se establece como sentimiento de unión entre *Sally* y *Rayo* (**16 actos de amor**). Por otro lado, se enumeran **12 actos de naturaleza violenta o agresiva** así que, junto con “Buscando a Nemo” (2003), son las dos películas de Pixar que menos conductas de este tipo reúnen.

Nos detenemos en el siguiente gráfico de barras en el que podemos visualizar comparativamente algunas de las *acciones de amistad, amor, desprecio* y también las *situaciones violentas* que emprenden los dos personajes principales de “Cars” (2006):

**Gráfico 17.**  
Actos de los protagonistas de “Cars”



A partir de esta información, se infiere que **el mayor peso de la historia lo lleva Rayo McQueen**, el personaje masculino principal, al que se le contabilizan **48 actos distintos**; mientras que *Sally* lleva a cabo sólo 18 acciones, también porque entra en escena tiempo después. En este gráfico sólo se recogen algunas de las acciones realizadas, así como tampoco contempla las situaciones que protagoniza *Mate*, simplemente porque en este gráfico hemos querido seleccionar a los dos personajes centrales de la historia y dejar a un lado el coadyuvante del héroe (Propp, 1981). Sin embargo, esta grúa oxidada también promueve una cantidad de actos significativa a lo largo de la película: cinco actos de amistad, cuatro de cooperación, dos crueles, dos humildes, dos mentiras, dos solidarios y un acto de resignación.

**Imagen 13.**  
Personajes principales en “Cars”: *Rayo*, *Sally* y *Mate*



Tras este breve repaso por las más destacadas acciones llevadas a cabo en esta cinta, pasamos al análisis de los conflictos emocionales que se aborda a partir de esta historia.



En el artículo de J. M. Aresté (2003) sobre la biografía de John Lasseter, se recogen esas contradicciones centrales que tratan de recrear sus guiones en películas como “Toy Story” (1995 y 1999), “Bichos” (1998), “Monstruos, S.A.” (2001) o “Buscando a Nemo” (2003):

[...] El juguete que no es capaz de aceptar que es eso, un juguete; el juguete que no sirve al propósito para el que fue creado, encerrado en una vitrina; las hormigas que reclutan a un equipo para enfrentarse a los saltamontes que les explotan; el niño que cree tener un monstruo en el armario; la pequeñez del mundo cuando está limitado por las paredes de una pecera.

“Cars” (2006) cuenta una historia en la que el protagonista es un coche de carreras que sólo aspira a ganar. Es un personaje carente de valores, no tiene amigos, no le importan los demás... En lo único que piensa es en ser el mejor en la pista. En cuanto al análisis de conflictos emocionales que se reproducen en esta película, podríamos decir que estamos ante el largometraje, dentro de los 12 analizados, que reúne una estructura más simple y básica. Se reproduce un hilo argumental muy sencillo, donde la mayor carga sentimental la encontramos en el momento en el que *Rayo McQueen* comienza a descubrir quién es y cuál es su sitio. Hablamos de ese gran cambio que se produce en la vida del protagonista, lo que quizá sea la parte más interesante de la película en este sentido. Ese giro existencial en *Rayo* hace que comprendamos la importancia de aprender de los demás, saber escuchar y dejar de pensar en el “yo-yo-yo”, como dice el psiquiatra Jesús Poveda<sup>7</sup>, y comenzar a pensar en el “tú-tú-tú” para ver el mundo desde otra perspectiva. Si a este personaje de ficción le sometiésemos al “test de las citas” de Allison Charney, tal y como se recoge en el libro de

<sup>7</sup> Agradecemos las conversaciones y sesiones de formación mantenidas con Jesús Poveda, doctor en Psiquiatría y Profesor Titular en la Universidad Autónoma de Madrid, tanto en la sede de Cooperación Internacional ONG, en Madrid, como en su domicilio particular.

D. Goleman en su *Inteligencia Social* estaríamos ante un claro caso de incapacidad para adentrarse en la realidad interior del otro (2006: 149)<sup>8</sup>.

Tras esa primera función de alejamiento que experimenta *Rayo* y se pierde en medio de la noche comienza realmente esa nueva vida de este héroe fanfarrón que pronto se dará cuenta de los verdaderos valores de las personas. Aparece en Radiador Springs y al verse perseguido por la policía al conducir a demasiada velocidad trata de huir y provoca una serie de destrozos en la carretera y en el mobiliario urbano. El pueblo se queda horrorizado por las acciones tan violentas de este intruso y le retienen para interrogarle e imponerse una sanción correspondiente. Se recrea todo el proceso de un juicio en el que *Doc* es el que se encarga de deliberar si *Rayo* queda libre de cargos o debe cumplir con algún tipo de castigo. La fiscal del pueblo, *Sally*, aparece por primera vez en escena y trata de influir en el pueblo para que este coche de carreras arrogante repare el daño que ha causado a todos. El protagonista ha trasgredido una norma y ahora su sanción será asfaltar la carretera que ha destrozado antes de irse.

Y a partir de ese momento, el mayor conflicto emocional lo experimentará *Rayo*, cuando comience a descubrir todos los pequeños tesoros que alberga Radiador Springs. Su vida está a punto de cambiar cuando descubre, por ejemplo, a *Hudson Hornet* y sus grandes logros en la Copa Pistón y se quedará impactado por su historia. *Rayo* nunca se ha preocupado por nadie más que por sí mismo y no valora la importancia de todas aquellas cosas que no se pueden medir con dinero o fama. Resulta una evolución muy interesante la que comienza a vivir *McQueen*, con su gran amigo de aventuras *Mate*, y *Sally*, con la que poco a poco empezarán a intimar.

Toda esa vida idílica que *Rayo* comienza a vivir en el pueblo se ve truncada cuando aparece su escudería para rescatarle, creyendo que le habían secuestrado en una ruta perdida. En medio de los periodistas y patrocinadores, el protagonista de esta historia no sabe qué hacer ni qué decisión tomar. Quiere quedarse pero su sitio también siente que es en el circuito y tiene que competir por ser el mejor. Pero algo ha cambiado en él y en sus nuevos amigos, que le apoyan y le acompañan durante la competición de la carrera en California.

Gracias a los consejos y el buen hacer de sus compañeros de Radiador Springs, *Rayo* está muy cerca de subirse al podio hasta que un hecho imprevisto acontece en la pista y altera todos los planes de este campeón. Uno de los coches se ha quedado tirado en medio de la carretera y, en vez, de continuar con su carrera, *McQueen* acude en su auxilio para que ambos puedan cruzar la línea de meta. Las lecciones de *Hudson Hornet* y su experiencia personal han calado en este héroe y ha querido ayudar a quien más le necesitaba. Al final, *Chick* consigue ganar la carrera, pero *Rayo* se proclama un auténtico vencedor para los patrocinadores y para el público, con esa exhibición de solidaridad y compañerismo en el circuito. Todos reconocen su valía y sus compañeros están muy orgullosos de él.

De tal modo que, el que podríamos considerar antagonista de esta historia, ya que *Chick* tampoco cumple con las funciones propias de un villano típico de las películas, recibe su merecido ante su mal comportamiento. El desprecio del público y el desplazamiento de la atención hacia el nuevo héroe *Rayo McQueen* es el peor castigo que él puede presenciar. No se trata de ofrecer una sanción tradicional en la que el malvado tiene que ser eliminado por

---

<sup>8</sup> El “test de las citas” nos proporciona un indicador muy claro de la capacidad de entablar contacto con los demás, adentrarnos en su realidad interna y comprenderla. Allison Charney propuso este método que consiste en contar el tiempo que transcurre hasta que la persona con la que se queda a modo de cita formula una pregunta que tenga que ver con la palabra “tú”.



el protagonista o por algún otro personaje para resarcirse el mal, sino que en esta película bastante simple de argumento, es suficiente con mostrar ese desprecio del público hacia este personaje como principal rémora hacia su triunfo.



**Título:** “Cars 2”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** John Lasseter y Brad Lewis

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2011

**Guión:** Benn Queen, historia original de John Lasseter, Brad Lewis y Dan Fogelman

**Música original:** Randy Newman y Michael Giacchino

**Duración:** 106 minutos, aprox.

La película arranca con un video que envía el agente *Leland Turbo* a *Finn McMissile* anunciándole su posición para que vaya en su busca. Toda una operación secreta se está tramando en una plataforma petrolífera perdida en el Océano Pacífico. La misión será enterarse cuanto antes qué es lo que se traen entre manos el *Profesor Z (Zündapp)* y un grupo de coches antiguos, a los que llaman “tartanas”. Cuando *Finn* llega a la plataforma descubre que a su amigo *Turbo* lo acaban de aplastar como si fuese un montón de chatarra. Por un descuido, los malos perciben que tienen compañía y persiguen a *McMissile* para acabar con él. A partir de este momento, ya hemos visto que la película inicia su historia con fuerza, pero a continuación, la persecución que se lleva a cabo está llena de explosiones, armas y violencia.

Llama la atención que, después de una película tan tranquila como veíamos que era la primera parte de “Cars” (2006), la segunda entrega comience con tanta acción. Sin embargo, parece que nos cuentan dos películas distintas: estos primeros siete minutos de persecución y violencia dan paso seguidamente al regreso de *Rayo McQueen* a Radiador Springs y el reencuentro con sus amigos. Tras ganar su cuarta Copa Pistón Hudson Hornet, en memoria de *Doc*. De vacaciones, *Rayo* pretende descansar y disfrutar del tiempo libre con sus amigos, sobre todo con *Mate* y *Sally*. Mientras la pareja de enamorados disfrutan de una velada romántica, en la televisión están transmitiendo en directo el programa sobre el “World Grand Prix”, carrera en la que participan los coches más rápidos del mundo, y se crea un importante revuelo. De nuevo, *Mate*, con una de sus “geniales ideas”, pretende defender a *Rayo* ante *Francesco Bernoulli*, corredor italiano de Fórmula 1 que está menospreciando a su amigo y lo que hace es dejar a *Rayo* en evidencia delante de todos. De tal modo que, a *McQueen* no le quedan más opciones que intentar solucionarlo y se compromete públicamente a participar en la carrera.

No era lo previsto pero su equipo incondicional está preparado para demostrar quién es el verdadero *Rayo McQueen*. A partir de ese momento, comienza la trama de la película, con el viaje a Japón de este coche de carreras protagonista, acompañado por *Mate* y parte de su equipo. El “World Grand Prix” que se celebrará en la ciudad de Tokio está organizado por

*Miles Axelrod*, un antiguo magnate de petróleo que se convirtió a vehículo eléctrico por eso trata de promover el Allinol como combustible renovable y no dañino. Veremos que nada en esta historia es lo que parece. En esta producción se ha contado con un presupuesto de 200 millones de dólares y han recaudado un total de 559.852.396 dólares, según se recoge en el *Box Office Mojo*.

**En esta historia contamos con dos protagonistas: Rayo y Mate.** Incluso, a diferencia de la primera parte de la película, en “Cars 2” (2011), *Mate* ya no se limita a ocupar el puesto de ayudante del héroe sino que toma un papel central en el desarrollo de la trama y se convierte en un personaje tan importante como su querido amigo. **Como personajes secundarios contamos con la presencia de: Sally, Finn McMissile, Holley Shiftwell, Francesco, el Profesor Zündapp y Sir Axelrod.** No son los únicos personajes secundarios que intervienen, pero en nuestras tablas hemos codificado a todos los compañeros de nuestro protagonista (*Luigui, Guido, Otis...*) dentro de la categoría *amigos de Rayo*, para no excedernos dentro de nuestro análisis. Los villanos de esta historia serán el *Profesor Z* y sus ayudantes, además de *Sir Axelrod* pero no lo descubriremos hasta el final de la proyección.

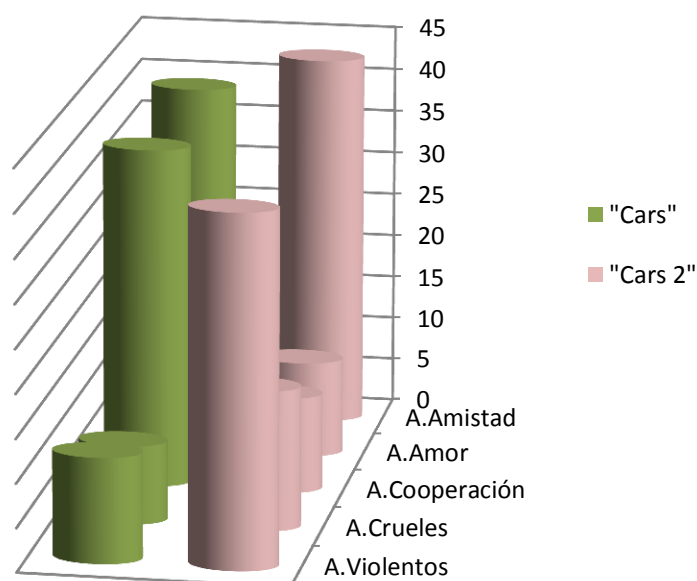
Como es de esperar, **todos son objetos animados**, coches, entre los que identificamos a **siete adultos y dos personas mayores**, cada uno perteneciente a un modelo y gama diferente. **Los personajes masculinos ascienden a seis, mientras que las mujeres estarían representadas por Sally y Holley**, ambas mujeres muy atractivas. A *Sally* ya la conocemos un poco más porque aparece en la primera parte, pero la incorporación de *Holley* como una espía recién con escasa experiencia y compañera de *Finn*. Su misión será encontrar al americano que tiene el mensaje que le ha dejado un agente secreto, *Rod “Torque” Redline*, cuando fue atacado por los secuaces del *Profesor Z* en el cuarto de baño. *Mate* estaba en ese momento en el aseo y, sin darse ni cuenta, este agente secreto coloca el chip en *Mate*, para que no lo descubran los malvados. Es ahí cuando, sin darse ni cuenta, *Mate* es considerado un espía de alta calidad y comienza a formar parte de una de las misiones más increíbles que jamás habría podido imaginar, junto con *Holley* y *Finn*.

A diferencia de otras películas, en este caso, las carreras se celebran en diferentes ciudades del mundo: Tokio (Japón), Porto Corsa (Italia) y Londres (Inglaterra). Por eso los ambientes van cambiando según los países en los que estén y destacamos la **presencia europea en los personajes**, ya que además de aparecer *Guido* y *Luigui*, también se introducen en la escena los tíos de este último, que muestran su gran hospitalidad con los amigos de su sobrino.

Tras esta breve introducción del argumento de la película y la presentación de los personajes más destacados que toman parte en esta historia de coches de carreras, y antes de abordar los conflictos emocionales de esta producción, analizamos los actos desarrollados con mayor presencia en esta segunda parte de la cinta. Nos parece interesante comparar los resultados obtenidos a partir de la matriz de datos entre “Cars” y “Cars 2”, como se presenta a continuación:



**Gráfico 18.**  
Principales actos en “Cars” (2006-2011)

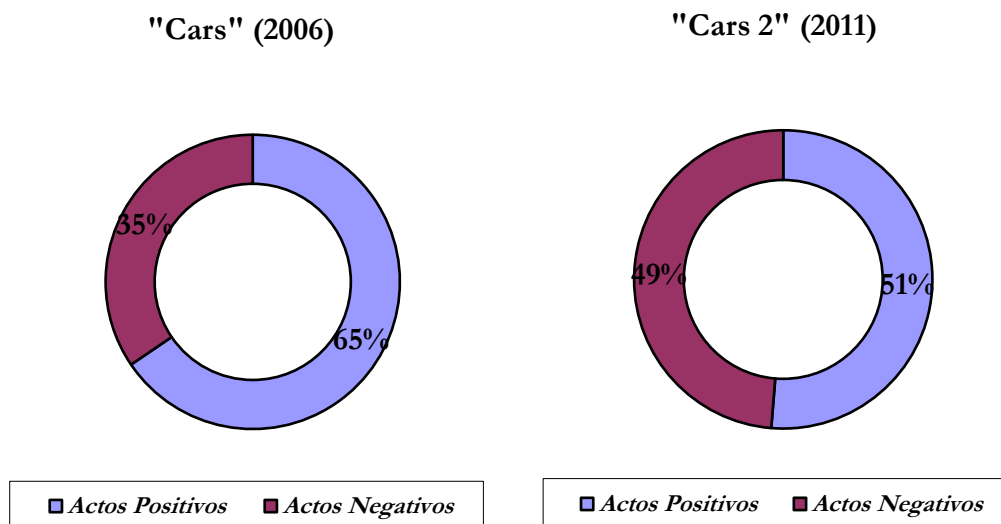


Desde el 2006 que se estrena la primera parte, “Cars 2” (2011) nos cuenta una historia totalmente renovada de los personajes que conocimos cinco años atrás. Sí podemos decir que la amistad entre *Rayo* y *Mate* se ha fortalecido con el paso del tiempo. *McQueen* descubre en esta película que ningún mérito tiene sentido si no tiene con quién compartirlo y él necesita a *Mate* a su lado para sentirse el más afortunado. En el gráfico comparativo se aprecia esa **evolución de 39 a 43 actos de amistad en esta segunda parte**.

Por otra parte, lo que más sorprende en este gráfico es el **incremento de los actos crueles** (de 9 a 16 actos) y de la violencia con respecto a la primera película. **Desde el momento en el que comienza la historia, las actuaciones y situaciones violentas se disparan**. En las diferentes escenas aparecen múltiples armas, violencia gratuita entre los personajes y, además, somos testigos de la desaparición de varios personajes, a través de muertes provocadas por violencia, mostrando la satisfacción de los demás por haber conseguido estos logros. Nos detendremos en toda esta parte a lo largo de las siguientes páginas, en el análisis de los conflictos emocionales que se representan en esta película.

A partir de estos dos gráficos circulares, presentados a continuación, podemos inferir cómo **en la primera parte de la película se recoge más actos positivos**, entendiendo por actos positivos todos aquellos relacionados con la *amistad*, el *amor*, la *cooperación*, la *solidaridad*, la *resignación*, la *humildad*, la *rectificación* y por actos negativos aquellas situaciones que fomentan el *desprecio*, la *crueledad*, la *mentira* o la *violencia*.

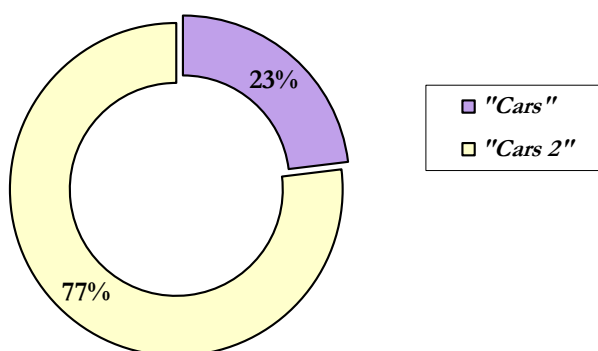
**Gráfico 19.**  
Actos positivos y negativos en "Cars" (2006-2011)



Si establecemos una comparación entre ambas películas, en "Cars" (2006), **el 65% de las acciones principales contabilizadas son de naturaleza positiva**, incidiendo en una posible educación en valores del público que se somete al visionado de estas películas, mientras que en el 35% se sitúan las situaciones menos favorables en pro de los demás. En el caso de **"Cars 2" (2011) casi el 50% de las acciones son negativas**.

En la siguiente gráfica circular incluimos únicamente la variable de la violencia. Si repartimos el 100% de la violencia entre las dos películas, constatamos que la segunda parte de este film contiene el más alto porcentaje de las acciones de esta naturaleza agresiva, **siendo un 77% frente a un 23% de acciones violentas en "Cars" (2006)**

**Gráfico 20.**  
Actos violentos en "Cars" (2006-2011)



Estos índices de violencia se observan de manera directa a lo largo de las diferentes secuencias. Por ejemplo, mostramos un vídeo en el que se presencia cómo exterminan a uno de los agentes secretos, a partir de la cámara que el profesor *Profesor Zündapp* posee.

Este artilugio tiene la capacidad de disparar radiaciones electromagnéticas que provocan que el Allinol explote el motor. Se trata de una manera rápida y limpia de acabar con los vehículos que usen este tipo de combustible y aquí está la clave de la trama de esta película.

**Vídeo 8.**  
Escena de “Cars 2”



► <http://www.youtube.com/watch?v=pu2ktAU51jk&feature=related>

Esto nos conduce directamente al análisis de los conflictos más relevantes que se llevan a cabo en esta segunda parte del film. Veamos a continuación el recuadro a modo de síntesis:



Cuando *Rayo McQueen* acepta el reto y se presenta al “World Grand Prix”, *Sally* le insiste en que debería llevar con él a su buen amigo *Mate*. Él accede y juntos emprenden esta aventura hasta Japón. La película parece que nos presenta una historia en la que el ayudante del héroe estará a su lado para servirle de ayuda cuando se acerquen los peligros pero, en esta ocasión, el relato no se cumplirá de este modo. Rayo se avergüenza de *Mate* y todos se ríen de él en la fiesta inaugural de la carrera. En vez de apoyar a su amigo, él se deja llevar por lo que los demás piensan de él y le desprecia, diciéndole: “no necesito tu ayuda, no quiero tu ayuda” y le pide, por favor, que se vaya.

*Mate* obedece y se produce ese alejamiento entre los dos amigos. De regreso a casa, en el aeropuerto, ocurrirá algo inesperado: será retenido por la Inteligencia Británica porque le confunden con un espía y tendrá una misión que cumplir. A partir de ese momento, comienza la película de *Mate* como protagonista. Trabaja con *Finn* y *Holley*, de la que malinterpretará “sus señales” y creerá que esta espía novata pretende algo más con él. Entre los tres deberán descubrir qué se está tramando entre el *Profesor Z* y sus secuaces, porque están ocurriendo una serie de hechos extraños que han de descubrir. En la resolución de esa fechoría, *Mate* será una pieza fundamental y gracias a sus conocimientos podrán ir dando pasos hacia los verdaderos culpables de todo el fraude que se está gestando.

Tras ese conflicto emocional que tiene que vivir con su admirado amigo *Rayo*, él afronta este desprecio de la mejor manera posible y el ritmo de los acontecimientos no le permiten demasiado tiempo para pensar en lo que ha sucedido entre los dos amigos. Mientras tanto, *Rayo* se arrepiente mucho de haberle tratado así y daría lo que fuese por volver a tener a su lado a su compañero. Las carreras siguen su curso y tras ese primer encuentro en Tokio, en el que *Rayo* no venció por culpa de *Mate*, se vuelven a enfrentar en Porto Corsa. Los accidentes que se producen en estas carreras no son normales y muchos vehículos se quedan en el asfalto, porque sus motores explotan y se desconocen las causas. Eso es lo que tienen que averiguar y no tienen mucho tiempo porque cada vez más muriendo más coches y parece que la pretensión es acabar con todos los participantes que consumen Allinol. Parece que el culpable directo es este tipo de combustible.

Todo este entramado complejo –sobre todo si tenemos en cuenta que es una película consumida por niños pequeños, sobre todo después del gran éxito alcanzado por “Cars” (2006)- no nos acabamos de enterar del todo cuál es el objetivo de los malos de la historia y cómo resolver esos conflictos de la manera más pacífica posible.

Para entender todo mejor, es necesario recurrir a la primera parte de la película, donde en los primeros minutos iniciales asistimos a la operación secreta que se está llevando a cabo en el muelle. *Finn McMissile* trata de enterarse qué está pasando y se introduce de incógnito en la plataforma. Al principio no sabemos de qué va el asunto, lo único que percibimos es que es algo muy valioso de lo que se está tratando y que hay que extremar las precauciones para que nadie esté al corriente de lo que quieren hacer el *Profesor Z* y los suyos. Además, seleccionamos esta parte en concreto porque nos parece especialmente llamativa en cuanto al despliegue excesivo de violencia y efectos especiales para tratarse de una película “Autorizada para todos los públicos”.

A modo de ejemplo, sintetizamos los primeros siete minutos donde se está armando toda la operación secreta en el muelle y señalamos las principales acciones, especialmente agresivas que se recogen en esta secuencia de tiempo. Aunque la película tiene partes más tranquilas, llama la atención toda esa carga emocional que reúne y su vinculación con escenas violentas o agresivas entre los personajes:

### Cuadro 9.

#### Descripción de una parte del guion de “Cars 2” (Operación secreta en el muelle)

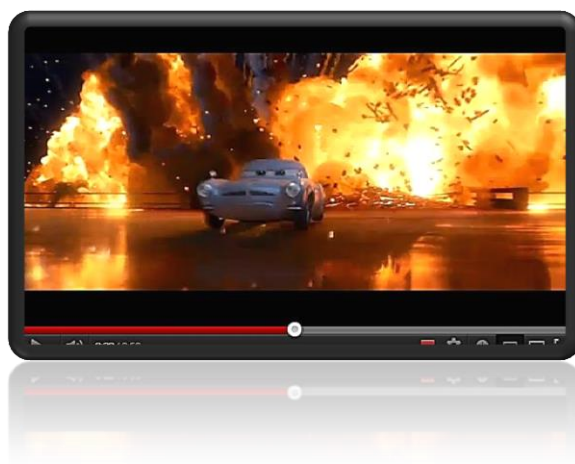
00:20 – Un barco apunta a otro barco con un arma de fuego, simplemente por estar navegando en el océano.  
04:27 – *Finn McMissile* saca un arma, ya dentro de la plataforma petrolífera.  
04:30 – Matan al amigo de *McMissile*, otro espía británico.  
04:35 – Descubren a *Finn* y el *Profesor Z* ordena: “Ha visto la cámara, matadle”.  
05:14 – *Finn* tira aceite en la carretera y provoca la muerte de otro coche que cae al mar.  
05:30 – *Finn* saca de nuevo su arma y dispara. Pega una bomba a un bidón de petróleo.  
05:39 – Explosión de toda la plataforma.  
05:58 – Los malos sacan sus lanzallamas contra *McMissile*  
06:32 – Tiroteo de los barcos hacia *McMissile*.  
06:38 – Más disparos entre los malos y *Finn*, mientras huye.  
06:47 – Lanzan un misil contra *Finn* que explota a su lado.  
06:49 – Todo está en llamas.  
07:19 – Risas y los malos aseguran: “Ha muerto, *Profesor*”.  
07:23 – “Con *Finn McMissile* muerto quién podrá detenernos”, dice el *Profesor Z*.

00:00-07:27

Con este comienzo, parece que estamos más ante una película de *James Bond* que ante un largometraje de animación de Pixar. Aunque la técnica y los escenarios que se recrean son espectaculares, no debemos olvidarnos que tras el éxito de la primera parte de “Cars” (2006), una gran masa infantil sería previsible que acudiese a las salas de cine a disfrutar de la continuación de *Rayo* y sus aventuras. Además, acompañamos este recuadro con las acciones más significativas que se desarrollan durante esos minutos de este vídeo para ilustrar un poco más el tipo de escenas que se reproducen en el inicio de la cinta.

### Vídeo 8.1

#### Escena inicial de persecución en “Cars 2”



► <http://www.youtube.com/watch?v=jrAVF8Go290>

**En esta película la muerte como conflicto emocional aparece como parte central en el desarrollo de la trama.** Se trata de que la fechoría gira en torno a esa idea: eliminar a todos los vehículos que usen Allinol para desvirtuar totalmente este combustible y volver a los sistemas tradicionales de repostaje. El problema, es que *Rayo McQueen* apoya a *Sir Axelrod* y trata de confiar en sus amigos y decide seguir apostando por Allinol. Entonces el máximo objetivo, tras haber ido acabando con otros coches, ahora se centra en acabar con *Rayo* para siempre. El *Profesor Z* asegura amenazante que: “*McQueen* debe morir”. En este punto será cuando *Mate* acuda en busca de amigo para informarle de la situación y tratar de reparar la fechoría. Todo se descubre y finalmente *Rayo* se salva. En reconocimiento de este nuevo héroe, por haber desenmascarado a uno de los villanos de todo este turbio asunto, *Mate* es nombrado caballero por la Reina de Inglaterra.

Finalmente, el malvado obtiene su merecido y *Miles Axelrod* es arrestado por todos los daños ocasionados. Los demás, regresan a Radiador Springs para contar sus aventuras, aunque las peripecias por las que ha tenido que pasar *Mate* –convirtiéndose en una auténtica grúa agente secreto con poderosas armas a su disposición- no es una historia fácil de creer entre sus compañeros. La mayoría de ellos se muestran escépticos ante las batallas que cuenta este entrañable personaje, hasta que aparecen *Finn* y *Holley*, su novia, para corroborar lo sucedido ante el pueblo. En esta película, *McQueen* recibe una gran lección acerca de la amistad y es que los amigos están por encima de todo.



"Es el toque Pixar de valorar el sentimiento por encima del frenesí lo que hace de 'Cars 2' una ganadora "

Peter Travers: *Rolling Stones* s

"A pesar de su técnica y de su refinado diseño, se clasifica como uno de los proyectos más flojos de Pixar hasta la fecha y también el primero de la productora de animación que puede ser descrito como cobarde".

Michael O'Sullivan: *The Washington Post*

"Para compensar su falta de bazas, los coches de 'Cars 2' hacen todo tipo de cosas guays (...) y su 3-D en conjunto es espectacular. Pero la película tiene sus propias deficiencias -falta de variedad, originalidad, sutileza, claridad y simple encanto". Joe Morgenstern: *The Wall Street Journal* l

"Aunque muchas de las escenas son encantadoramente vibrantes y lustrosas, lo que falta aquí es la característica más destacable de Pixar: una historia emotiva e inteligente y un corazón inagotable (...) 'Cars 2' demuestra que no todas las películas de éxito merecen secuela (...)". Claudia Puig: *USA Today*

"Cars 2 es entretenida. Si lo es porque John Lasseter conecta con el niño interior que él o yo llevamos dentro, no lo sabría decir. (...)". Roger Ebert: *Chicago Sun-Time* s

"No carece completamente de encanto o ingenio (...) Cars 2 derrocha una escrupulosa e imaginativa atención en sus cosmopolitas escenarios". A. O. Scott: *The New York Times*

"A esta secuela le sobran coches y decorados, pero le falta riesgo y emoción (...)".

David Bernal: *Cinemanía*

"Sin rastro de las esencias de Pixar. (...) Sin la menor gracia, con un ritmo cansino, recordándome el aburrimiento que he sentido desde que me hice mayor ante las historias y el tono de la marca Disney". Carlos Boyero: *Diario El País*

"Un ligero pinchazo. (...) brillantísima en su factura, frenética narrativamente y de diseño imaginativo, es también una obra fácil para los titanes de Pixar. Las sorpresas son relativas, carecen de punch (...)".

Jordi Batlle Caminal: *Diario La Vanguardia* i

"'Cars 2' tiene un problema muy gordo, de nombre Mate. (...) se cuela una filosofía peligrosamente eugenésica.. un discurso demasiado confuso". Eulàlia Iglesias: *Diario Público* o



**Fuente:** <http://www.filmaffinity.com/es/film677060.html>



### 7.2.7 “Ratatouille”



**Título:** “Ratatouille”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** Brad Bird y Jan Pinkava

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2007

**Guión:** Brad Bird, Jim Capobianco y Jan Pinkava

**Música original:** Michael Giacchino

**Duración:** 111 minutos, aprox.

*Remy* es una rata con un excelente olfato que sueña con llegar a ser un auténtico chef de alta cocina. Su vida transcurre tranquila con su familia y amigos, hasta que, en medio de una divertida aventura con su hermano *Emile*, su vida cambia bruscamente. Se queda solo y abandonado en medio de una alcantarilla. Resignado a empezar una nueva vida en solitario, descubre que está en París, en el restaurante de *Auguste Gusteau*, su chef favorito. Éste, recientemente fallecido, se le aparece de una manera misteriosa para animarle a seguir con su afición por la cocina, bajo su lema “Cualquiera puede cocinar”.

El gran problema es que el protagonista es una rata y eso lo complica todo. Sin embargo, gracias a un golpe de suerte al conocer a *Linguini*, el nuevo friega platos, hará que las cosas puedan cambiar. En secreto, *Remy* enseña a su amigo a cocinar y, poco a poco, *Linguini* se convierte en un verdadero cocinero, guiado por su “minichef” -como él le llama-, que se esconde debajo de su gorro y guía sus movimientos tirándole del pelo. Todo resulta muy extraño y el joven, que sale de la nada, empieza a incomodar a *Skinner* que investiga al muchacho. Para su desgracia, descubre que *Linguini* es el hijo de *Gusteau* y, por tanto, el heredero del restaurante. Ciego de rabia intenta ocultar la verdad pero finalmente, *Remy* destapa todo el engaño y *Linguini* ocupa el puesto de su difunto padre, echando a *Skinner* de “Gusteau’s”.

Una vez más, Pixar consigue romper con los estereotipos o la asignación de roles clásica en este tipo de películas. No es novedad que los roedores tengan un lugar reservado en el cine. Desde *Mickey Mouse* hemos venido comprobando como en el mundo de la animación, los ratones pueden ser auténticos protagonistas. Sin embargo, con las ratas no es lo mismo y no suelen encarnar el papel de héroe en este tipo de producciones.

Afirma Brad Bird (2007, *La butaca.net*):

La historia cuenta con un héroe maravilloso y muy interesante llamado *Remy*. *Remy* está decidido a hacer lo que le gusta y para conseguirlo tiene que adentrarse en un mundo que siente una enorme hostilidad contra él. El quiere expresarse pero el mundo no espera eso de él, y estoy convencido de que mucha gente se identifica con esa sensación.



En este largometraje el reto era convertir a una rata en una criatura adorable y diseñar todos los detalles propios de un restaurante parisino. El resultado es un derroche creativo de telas, utensilios y platos exquisitos, que ha contado con la colaboración especial de Ferrán Adrià, además de participar en el doblaje al castellano de uno de los personajes de la película. En medio de esta explosión de colores, texturas y sabores, la historia narra una amistad totalmente inimaginable entre una rata y un muchacho que desea poseer sus cualidades culinarias.

“Ratatouille” (2008) se desarrolla entre peligros y situaciones rocambolescas. En esta película continuamente pasamos del suspense a la comedia, que tal y como dice su director, Brad Bird, “una de las cualidades de la película es que nunca se sabe lo que va a suceder”. La proyección también aborda la amistad, la lealtad, la batalla que libramos todos contra lo que espera de nosotros la familia y lo que queremos ser en realidad. Sobre todo, el valor de ser fiel a uno mismo, incluso cuando te conviertes en alguien que nadie imaginaba. “Creo que todos tenemos sueños imposibles y que hacemos lo que podemos para hacerlos realidad. Pero el sueño de *Remy* es sin lugar a dudas el más descabellado de todos”, afirma su director (2007, *La butaca.net*).

**En esta película han sido contabilizados 16 personajes** y la categoría *otros* que, como viene siendo habitual, encierra otros personajes que nos han sido codificados de manera individual por no tener un papel destacado en el relato. Los protagonistas son *Remy* —que él mismo se presenta al comenzar la película y también hace lo propio con los miembros de su familia; y *Linguini*, que están acompañados por otros secundarios como la familia del roedor (su padre y su hermano *Emile*), *Colette* y *Skinner* como antagonista en esta historia.

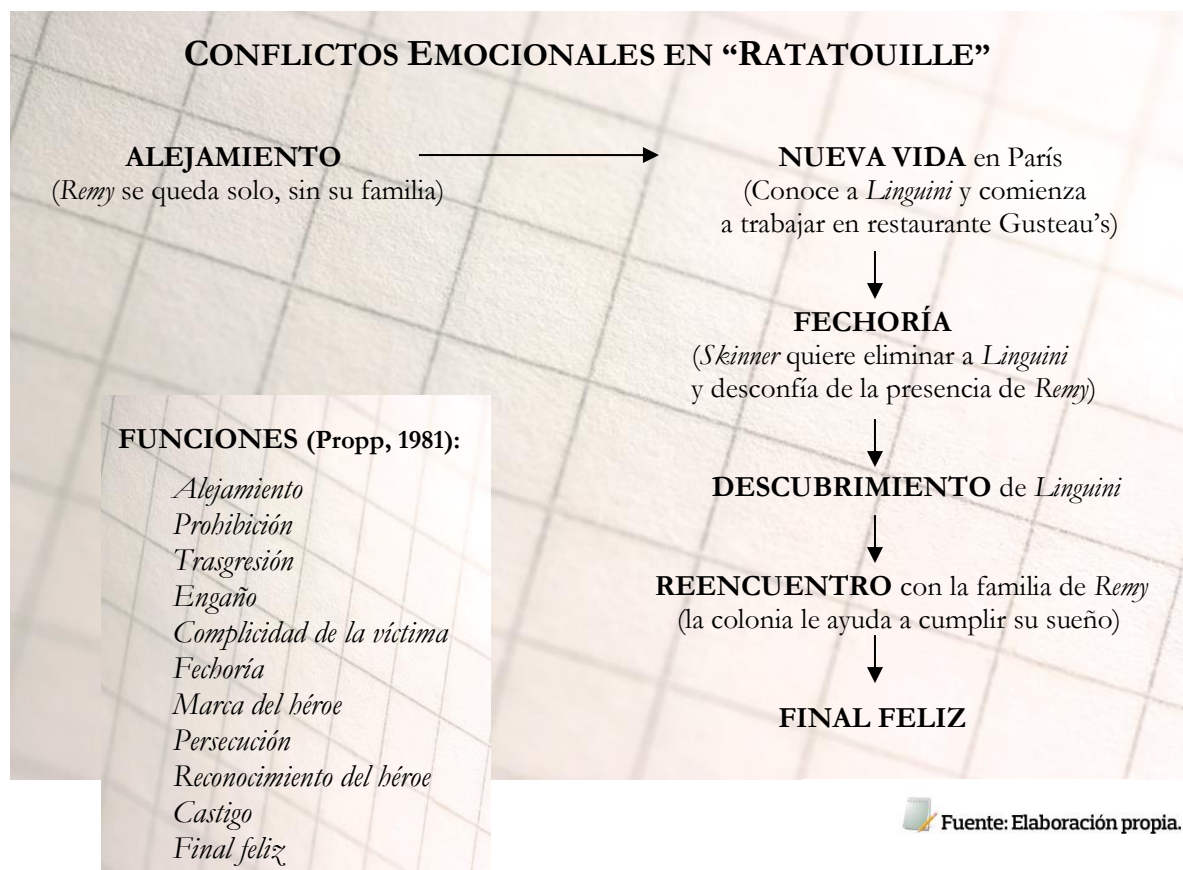
En esta película **los humanos “conviven” con los animales**, con una clara supremacía de las personas por encima de los roedores (13 humanos / 4 roedores). La “humanización” que lleva a cabo Pixar en los diferentes personajes que intervienen en sus películas parece que relega a las personas a un segundo plano. Da igual que hablemos de juguetes, monstruos o de animales tan diminutos como las hormigas... a todos ellos se les asignan cualidades propias de los seres humanos que parecen más reales y con una capacidad mayor de sentir lo que les ocurre que si de personas de carne y hueso estuviésemos hablando. Es más, al principio, el equipo creativo se planteaba la idea de presentar a estos roedores caminando con las dos patas traseras y verticalmente, aunque podrían parecer como “pequeños humanos con traje de rata”. Así que, *Remy*, puede escoger si utilizar las cuatro patas o sólo las dos, detalle que también “le separa físicamente de su especie”, afirma Brad Bird (citado en Solomon, 2007: 10-11).

La **sobre representación masculina** se evidencia en que, de los 15 personajes analizados, tan solo dos corresponden al género femenino. Una anciana agresiva, que no duda en armarse con una escopeta para exterminar a las ratas que se han metido en su casa y *Colette*, que incluso ella misma hace referencia a la escasa presencia femenina en la cocina del restaurante. “¿Quién crees que corta aquí el bacalao? ¿A cuántas mujeres ves aquí, en la cocina? Las reglas viejas impiden el acceso a las mujeres. Llevo dejándome aquí la piel... Eres un lavaplatos con suerte”, no duda en soltarle a su compañero *Linguini* en medio de una pequeña disputa. Pese a la **minoría femenina** queda claro que las únicas dos mujeres de esta producción se encargan de sublevar las normas establecidas en relatos clásicos y se nota una clara tendencia a reforzar esa autoridad femenina sobre los demás. Quizá por ese afán de romper estereotipos presentan a la otra mujer como una anciana “de armas tomar”, figura que también aparece en DreamWorks, por ejemplo, en “Madagascar 2” (2008).

**La película está ambientada en París**, aunque también percibimos la influencia americana detrás del discurso. En el lema “todo el mundo puede cocinar” entendemos que todos podemos llegar a ser lo que deseemos a través de la convicción plena en nosotros mismos. Según Gutiérrez et al. (2012: 1382) esto establece un vínculo “con el espíritu que existe en el trasfondo fílmico, puesto que se trata de una producción de la industria ‘americana’, del ‘american way of life’ que impregna el espíritu nacional norteamericano; cualquier persona puede conseguir lo que quiera en América”. Pese a esta reflexión, las referencias a Europa están muy presentes en los personajes y en la propia cultura y en la banda sonora del film. Así mismo, también entre los personajes que adquieren cierta relevancia en el discurso aparecen alusiones a otras razas como sería el caso de *Lalo*, una de las personas de color que trabaja en la cocina del Restaurante Gusteau’s.

Hemos hablado ya en múltiples ocasiones sobre la comparación que establecemos en nuestro trabajo entre una película de animación de Pixar, por ejemplo, con la estructura tradicional del cuento maravilloso determinada por los clásicos. De tal modo que una película se concibe en torno a esa fórmula tradicional: *planteamiento* –los cinco primeros minutos de la narración, cuando se presentan los personajes, el lugar de la acción y las esferas narrativas-, el *nudo argumental* o desarrollo y *desenlace*, los minutos últimos. En “Ratatouille” (2007) existen trabajos que estudian esas partes detenidamente y constatan que esta proyección “no sigue este esquema, rompiendo los moldes tradicionales de funcionamiento y estableciendo con ello unas diferencias estructurales en su seno que llevarán a hablar de innovación y sobre todo en una película de animación” (Gutiérrez et al., 2012: 1372). Punto en el que no nos vamos a detener en este análisis de contenido.

A continuación, describimos los principales conflictos emocionales presentes en esta película y cómo tratan de resolverlo los diferentes personajes que intervienen en la historia.

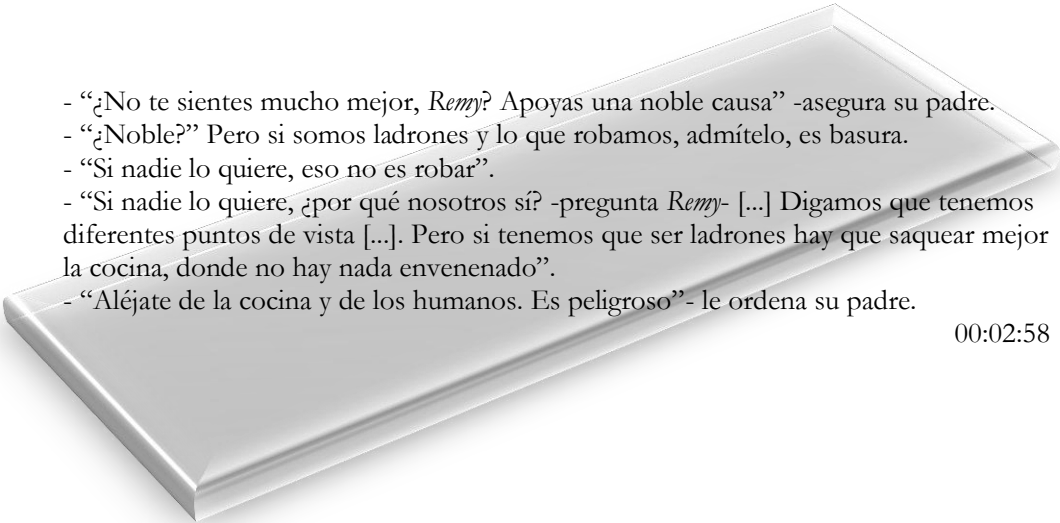


Una vez más, estamos ante un caso de historia que comienza a partir de la función del alejamiento de uno de los personajes más importantes de la trama como principal punto de arranque. Un inesperado incidente, en el que luego nos detendremos más con profundidad para hablar de la violencia que se representa en esta película, es el causante de que *Remy* se quede aislado de su familia y amigos. Solo, deberá empezar una nueva vida. Esta vez, la historia se enmarca en la ciudad de París.

Tomamos parte de las reflexiones de Gutiérrez y otros en su artículo sobre “La pragmática a través de la metodología conceptual. Estudio de caso de Ratatouille” (Gutiérrez et al., 2012: 1375-1376). *Remy* es un ser insignificante que se ha hecho a sí mismo, por sus propios medios y en contra de lo que le han enseñado en su familia. Consigue aprender a leer y a cocinar, además de conseguir darle una trascendencia a sus inquietudes. Es una rata diferente, capaz de ver más allá y superarse, intentando salir de la miseria en la que vive la colonia.

Al principio de la película, por ejemplo, cuando su padre reconoce sus especiales dotes olfativas tras haberle salvado de comer los restos de una manzana envenenada. Su padre descubre la verdadera misión de su hijo en la colonia y le encomienda la tarea de supervisar todos los alimentos para evitar posibles peligros. Sin embargo, desde el comienzo, somos testigos de que *Remy* ha venido a este mundo por otra causa más que para comer basura.

#### **Cuadro 10.** Parte del guion de “Ratatouille”

- 
- “¿No te sientes mucho mejor, *Remy*? Apoyas una noble causa” -asegura su padre.
  - “¿Noble?” Pero si somos ladrones y lo que robamos, admítelo, es basura.
  - “Si nadie lo quiere, eso no es robar”.
  - “Si nadie lo quiere, ¿por qué nosotros sí? -pregunta *Remy*- [...] Digamos que tenemos diferentes puntos de vista [...]. Pero si tenemos que ser ladrones hay que saquear mejor la cocina, donde no hay nada envenenado”.
  - “Aléjate de la cocina y de los humanos. Es peligroso”- le ordena su padre.

00:02:58

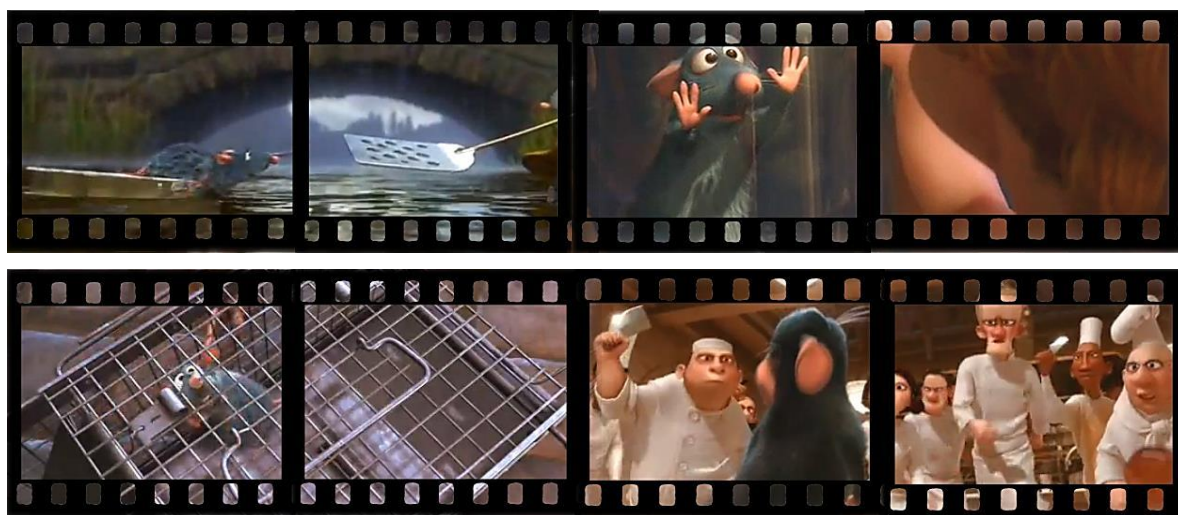
Su padre es una rata más tradicional y constituye el jefe de la colonia. Todo aquello externo a ellos es peligroso y se debe evitar siempre, ésta es la mentalidad que trata de inculcarles a todos. Alguno de los consejos más importantes que le dará su padre será casi al final de la película, cuando trata de mostrarle la cara más amarga de la vida de una rata entre los humanos. Le muestra cuál es el futuro que le espera a un roedor entre el mundo de las personas, y aparecen un montón de ratas muertas por el veneno que fabrican los humanos. Su padre le dice que: “hay que proteger a los nuestros, *Remy*, a la hora de la verdad sólo ellos te ayudarán”. Y al final de la historia se constatará este hecho, cuando todos sus compañeros le ayudan en los momentos más difíciles. Sin embargo, la experiencia de *Remy* en la vida real no está siendo mala y se siente muy a gusto pudiendo cumplir su sueño.

En esta película se reflejan momentos con una gran carga emocional. Vemos ese abandono inicial, el alejamiento involuntario de la familia y el hecho de quedarte solo y tratar de salir adelante. Además, el propio conflicto interno que invade al protagonista que es un roedor y sus posibilidades se reducen para luchar por lo que más quiere en este mundo: cocinar. Por otro lado, *Remy* vive también con el desprecio de las personas, que a pesar de su buena relación con *Linguini*, es algo excepcional, y desde el principio, cuando *Skinner* descubrió su existencia ordenó que se deshiciesen de ella. Gracias a la compasión de *Linguini* –y la necesidad de que le ayudase también– su pequeño compañero de viaje estaba todavía con vida. Ese paso que dan ambos personajes en convertir a *Remy* en uno más dentro de una cocina de un restaurante se estaba convirtiendo en un riesgo cada vez más peligroso para los dos. Otro conflicto más al que tiene que enfrentarse este personaje principal es el reencuentro con su familia y la negativa a quedarse con ellos. Todos creían que había muerto y no contaban con volver a verle nunca más. Se llevan una gran alegría que él deberá decidir qué hacer: si quedarse con los suyos y limitarse a ser una rata o vivir plenamente lo que él realmente quiere ser.

Este personaje logrará salir adelante y crecerse ante las dificultades, encontrándose de frente con la muerte y el desprecio hacia su persona. Desde las primeras escenas hasta casi el desenlace de la película *Remy* tendrá que pelear para mantenerse con vida y luchar por ser quien quiere ser. Recogemos algunas de las imágenes en las que vemos a este personaje en situaciones con una gran tensión emocional:

#### Imagen 14.

Fotogramas sobre momentos de tensión para *Remy*



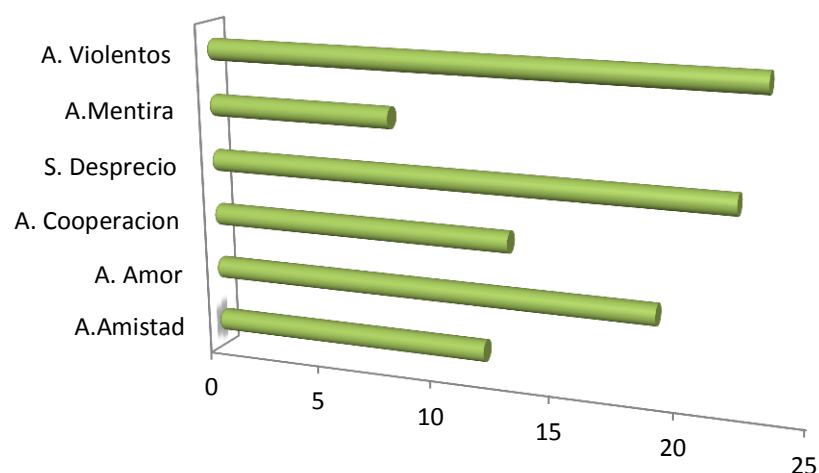
Para superar todas esas dificultades, *Remy* contará con una ayuda muy especial. Gracias al impulso que le provoca la aparición del chef *Gusteau* -reflejando su alter ego, su conciencia-, personaje con el que mantiene conversaciones metalingüísticas, tratará de salir adelante a pesar de la difícil situación en la que se encuentra cuando se queda abandonado por los suyos: “No permitas que nadie ponga tus límites en función de tu procedencia, el límite es tu alma”, le aconseja *Gusteau*.

Pese a la recomendación –aunque más bien era una orden- de su padre de alejarse del mundo de los humanos, *Remy* viola esa prohibición impuesta. El hecho de introducirse de manera secreta en la cocina del restaurante para salvar la sopa que ha estropeado *Linguini* le va a cambiar la vida. Este muchacho le ha visto preparando la sopa, y resulta que ese plato ha dejado a todos maravillados por su sabor. *Skinner*, su jefe, considera que ha sido *Linguini* el responsable, y a pesar de que se enfada mucho por su intromisión, le pedirá nuevos encargos para servir las mesas. Este joven *friegaplatos* está asustado y necesita contar con la colaboración de *Remy* para poder hacer frente a lo que se le viene encima. Estos dos personajes se harán amigos inseparables de aventuras, y tratarán de superar sus pequeños problemas de convivencia.

Al final, el personaje de *Anton Ego*, el crítico culinario con mayor reputación del país hará que este humilde protagonista se sienta todavía más halagado por haber llegado donde ha conseguido llegar. Tras la visita del crítico al restaurante y conocer la verdad sobre el cocinero por fin consiguió entender lo que el maestro Gusteau quería decir con su lema “cualquiera puede cocinar”. *Ego* escribe que “Ni todos se pueden convertir en grandes artistas, mas un gran artista puede venir de cualquier lugar. Resulta difícil imaginar un origen más humilde del que es el del genio que ahora cocina en el ‘Gusteau’s’, que es [...] el mejor chef de Francia”.

Veamos grosso modo, la radiografía de los actos que se desarrollan, en general, en esta película. No se recogen todas las categorías que han sido estudiadas en este largometraje, pero sí aquellas que resultan más significativas para nuestro análisis de contenido.

**Gráfico 21.**  
Principales actos en “Ratatouille”



A partir de este gráfico de barras, podemos inferir que la mayor parte de las acciones contabilizadas responden a una naturaleza violenta o agresiva (23 actos violentos); muy seguidas de situaciones en las que el sentimiento de desprecio hacia otros cobra especial protagonismo (22 situaciones de desprecio). **Entre los 122 actos registrados en nuestras tablas de análisis y distribuidas entre los 17 personajes identificados en esta historia, estas las situaciones violentas y de desprecio constituyen el 36, 88% del total de actos emprendidos en “Ratatouille” (2007).**

También es cierto que **el amor (19 actos), la cooperación (13) y la amistad (12)** están muy presentes. Estos tres parámetros analizados alcanzan el **36,06% con respecto a la totalidad de acciones contabilizadas**. En este sentido, vemos que la relación que mantienen *Linguini* y *Collete* hace que se les atribuyan 13 actos de amor entre ellos; y, también entre *Remy* y su hermano *Emile* muestran su amor fraternal en varias ocasiones (4). La amistad se encuentra más repartida entre los distintos personajes (*Remy*, *Emile*, el padre, la colonia, *Collete*...) pero este valor viene especialmente de la mano de *Linguini*.

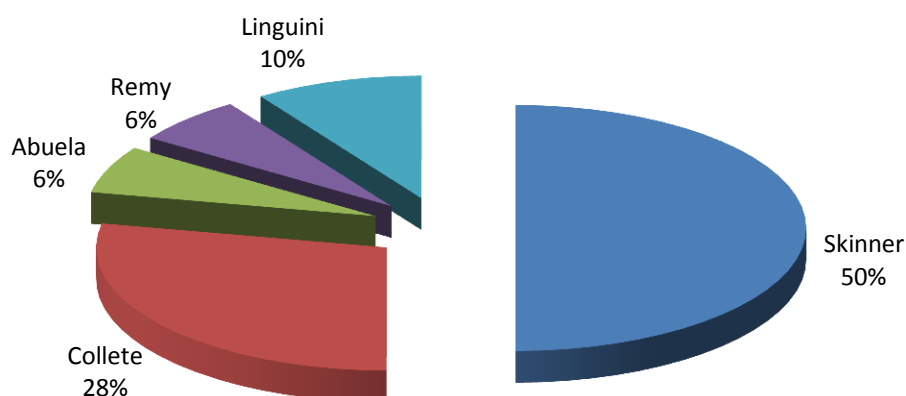
Aseguran Gutiérrez et al. (2012: 1376), que:

La superación de uno mismo, el apoyo de la familia y el valor de la amistad son los tres elementos metaficcionales que establecen la relación con los valores éticos que se presentan en el trasfondo narrativo. Esta relación, tan poco frecuente, entre el discurso y la historia, permite que la propuesta ética adquiera mayor visibilidad y, por tanto, mayor relevancia en esta película.

Por su parte, otro de los rasgos positivos que han sido analizados en “Ratatouille” (2007) ha sido la cooperación y la capacidad para colaborar entre los diferentes personajes. En este caso, este valor tan importante lo vemos manera especialmente llamativa en el buen hacer de *Remy* como protagonista de esta historia.

Aunque no se trata de centrarnos en los contravalores o las partes menos positivas que se transmiten en las películas de animación que son masivamente consumidas por menores, no debemos pasar de largo por este tipo de contenidos. Igual que se analizan los valores y las actitudes favorables que se fomentan en este tipo de relatos, también es de obligado cumplimiento analizar el tipo de violencia, por ejemplo, que se reproducen en estas historias. En este sentido, comentábamos antes que se han contabilizado 45 acciones relacionadas con el desprecio y la agresividad durante el transcurso de la trama. En el siguiente gráfico circular mostramos en qué medida esta proporción de malas acciones se distribuye entre algunos de los personajes de esta película:

**Gráfico 22.**  
Principales actos de desprecio y violentos en “Ratatouille”





Según lo expuesto gráficamente, **el papel del antagonista encarnado en Skinner se lleva la principal carga negativa en esta película** (51% de las acciones negativas). Este responsable del restaurante, con su envidia y codicia, tratará de desprestigiar en la medida de lo posible a todos aquellos que le rodean, especialmente a *Linguini*, para salirse con la suya y alcanzar su objetivo. Como habitualmente suele pasar, este falso héroe será desenmascarado y puesto en su lugar, recibiendo su castigo correspondiente.

*Collete* también emprende varias acciones en esta misma dirección (28%) y sorprende porque incluso sobrepasa las situaciones de desprecio y violentas que se le adjudican a *Linguini*, su compañero. No suele ser habitual que las mujeres encabecen ese listado de los personajes más agresivos de una película de animación pero, en este caso, estamos ante una excepción. Por su parte, *Linguini* y *Remy*, han sido incluidos en esta tabla como personajes principales que son, pero no aportan datos demasiado destacables en este sentido. Sin embargo, hemos querido meter deliberadamente las acciones que se le atribuyen a la abuela que entra en escena hacia el principio de la cinta. Aunque, como vemos, no es que emprenda numerosas acciones de naturaleza violenta, sí llama la atención el tipo de personaje que representa en la escena en concreto en la que figura.

**Imagen 15.**  
Fotogramas de la persecución en “Ratatouille”



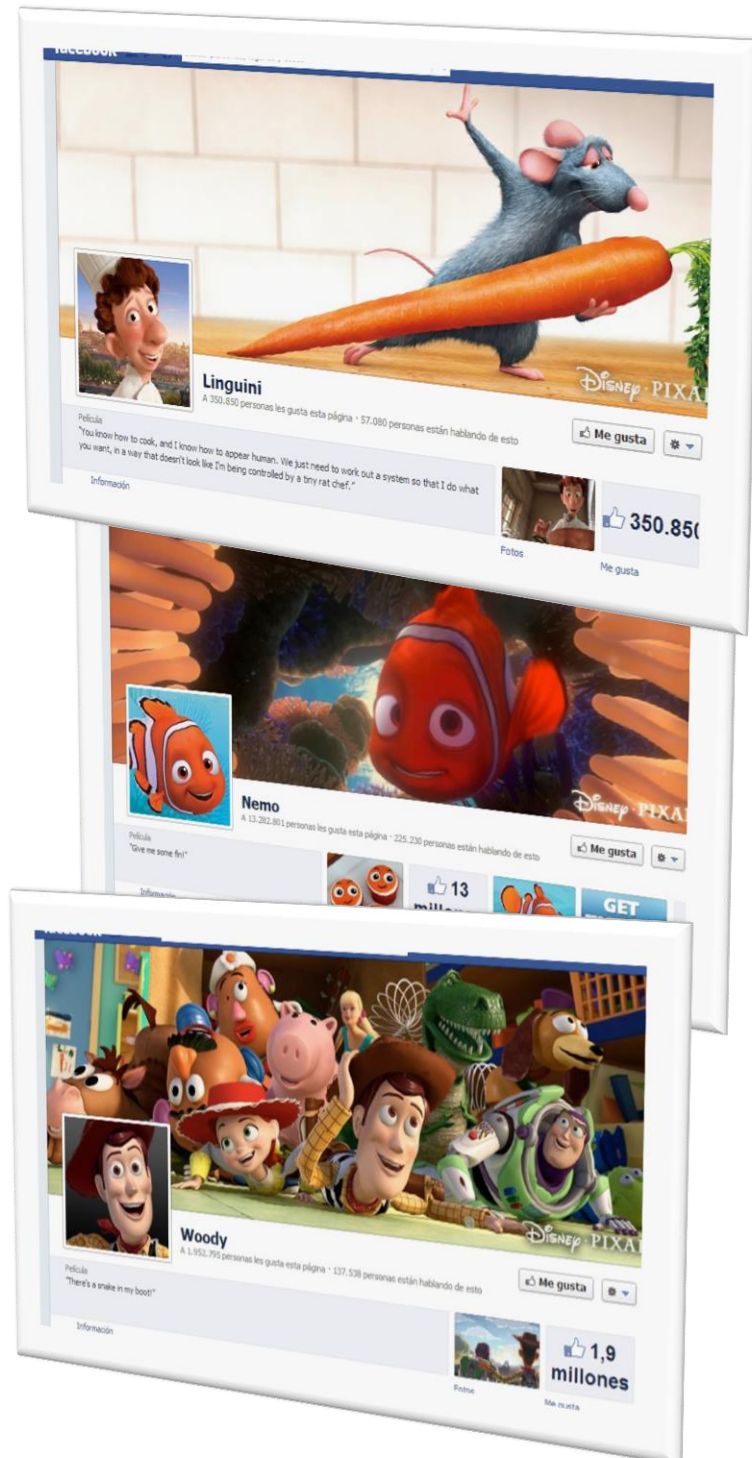
Los creativos de Pixar nos presentan en esta parte a una persona mayor que está en el salón de su casa, con la televisión puesta. Aparece vestida con el camisón y su bata, disfrutando de una tarde tranquilamente en su hogar. De repente, descubre que dos ratones (*Remy* y *Emile*) se han colado en su cocina y, sin pensarlo, toma una escopeta que tiene a su lado, la carga con munición y empieza a disparar contra ellos. De tanto balazo hacia la lámpara, donde ellos están colgados, provoca que el techo se desplome y se descubran las decenas de ratas que se escondían en su casa. Horrorizada, se cubre con una máscara para prevenir infecciones y se va tras ellas, tratando de dispararles para acabar con ellas. No dura mucho esta escena pero resulta un fragmento realmente agresivo en el que vemos a una abuelita que podríamos identificar con una persona tranquila y lenta en reflejos, por la edad, empuñando un arma dispuesta a acabar con quien se le ponga por delante.

*Remy* consigue salvarse del ataque, pero no se librará de quedarse abandonado por su familia, en medio de la tormenta. A partir de ahí, comienza realmente el conflicto emocional que genera toda la trama.

Antes de finalizar este análisis, nos gustaría incidir en la importancia que pueden llegar a tener algunos personajes de estas películas entre el público adulto. Si echamos un vistazo a las redes sociales, a Facebook por ejemplo, encontramos perfiles creados *ex profeso* para estos héroes y heroínas de ficción, con un gran número de seguidores. A modo de ejemplo, recogemos la página de *Linguini* pero también la de otros protagonistas en títulos de Pixar analizados en este trabajo. Que sirva esta selección como muestra para concebir la implantación que puede llegar a tener estas películas entre el público general.

### Imagen 16.

Perfiles de Facebook de distintos personajes de ficción de Pixar





## 7.2.8 “Wall-E. Batallón de limpieza”



**Título:** “Wall-E. Batallón de limpieza”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** Andrew Stanton

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2008

**Guión:** Andrew Stanton, Pete Docter y Jim Reardon

**Música original:** Thomas Newman

**Duración:** 98 minutos, aprox.

Los creativos de Pixar se atrevieron con el género de ciencia-ficción en esta película estrenada en el año 2008. La trama se desarrolla a partir de *Wall-E*, el último robot que queda en la Tierra y que ha sido programado para limpiar toda la basura del planeta, tras ser devastado y abandonado por los seres humanos. La profundidad de las imágenes sobre el lugar en el que *Wall-E* trabaja nos muestra un territorio inhóspito, sin vida, tan solo hay residuos y contaminación. Únicamente están él y una cucaracha que le acompaña, como si fuese su mascota. Las primeras imágenes nos muestran la monotonía del día a día de *Wall-E*, un robot diferente que ha desarrollado una personalidad muy definida, pese a ser una máquina. En medio de su rutina, algo imprevisible está a punto de suceder: de una especie de nave espacial, aparece *Eva*, un robot tipo sonda. Su misión en la Tierra será descubrir si existe algún tipo de indicio de vida. Por eso, tras el hallazgo de la planta, se activará la alarma de *Eva* y se quedará inerte hasta que de nuevo vienen a buscarla. *Wall-E* se enamora de *Eva* y le sigue al espacio exterior. Juntos vivirán una gran aventura que cambiará el rumbo de la vida de los humanos, ya que ellos dos serán los encargados de hacer regresar a la población a la Tierra, tras unos setecientos años vagando por el espacio. Todo ello, aportando una gran lección de solidaridad y respeto por la diversidad y el medio ambiente.

Se trata de una película compleja que cuenta con una gran profundidad en el contenido, con apenas diálogos y mucha fuerza en las imágenes. Al principio, podría parecer que presenta una trama sencilla para niños protagonizada por robots pero, detrás de esta historia se esconde una fuerte crítica al consumismo y al deterioro del planeta, donde el tema central se basa en la esperanza y el amor (Cabrera Yáñez, 2011).

A pesar de que el propio director asegura que “no se trata de ser moralista o ecologista”<sup>9</sup>, en su obra podemos ver la ironía sobre una realidad relacionada con el medio ambiente a través de los medios de comunicación y la tecnología, mostrando una gran hipérbole de una dramática situación que no estaría tan lejos de lo que podría pasarnos a los seres humanos de no tomar responsabilidad ante nuestras acciones con el planeta.

¿Cómo combinar un ambiente futurista con robots y un clásico escenario de Broadway con actores reales? Andrew Stanton, como director de esta película, ha hecho posible esa unión, con un resultado espectacular para la crítica y el público. Esta película rinde homenaje al famoso musical “Hello Dolly” (1969), dirigido por Gene Kelly, que obtuvo tres premios

---

<sup>9</sup> Comentarios recogidos en el DVD original de “Wall-E” (2008).

Oscar y siete nominaciones. El director de “Wall-E” (2008) necesitaba encontrar una fórmula que le ayudase a pensar en una película que no utilizase el diálogo convencional y que, a la vez, pudiese transmitir la historia que quería contar. Tras el descubrimiento de las canciones *Put On Your Sunday Clothes* y *It Only Takes a Moment* se le solucionaron todos sus problemas. “Esta canción se convirtió en la pieza fundamental para mostrar el interés de *Wall-E* en lo que son los sentimientos hacia otra persona, y le mostró el camino para transmitir su amor por *Eva*”<sup>10</sup>, afirma su director (citado en Willman, 2008). De tal modo que *Wall-E* aprende por la película que dar la mano es una muestra de afecto íntima y trata de reproducirlo cuando conoce a *Eva*. *Wall-E* experimenta la emoción humana, a partir de una escena romántica interpretada en una pantalla. En este punto, se produce una metalepsis –recurso frecuente en el cine– en el momento en el que se produce una doble ficción: para el público real y también para un espectador ficticio, como es el caso de nuestro protagonista que se emociona viendo estas imágenes.

**Por primera vez, en una película de animación de los estudios Pixar se incluyen escenas de actores de carne y hueso, actores reales,** gracias a la alusión al musical “Hello Dolly” (1969). Además, con este estreno se vuelve a constatar la influencia que pueden llegar a tener estas películas de animación ya que, el hecho de haber incluido escenas del musical ha hecho que “Hello Dolly” (1969) haya cobrado una gran actualidad y algunos productores de teatro se hayan planteado llevar de nuevo la obra a Broadway, como aseguran múltiples fuentes en Internet. Por otra parte, “Wall-E” está inspirado en el robot de “Short Circuit” (1986) e incluye referencias a la película, así como la inclusión de guiños a *Hall 9000*, personaje de la película “2001: A Space Odyssey” (1968), así como su propia música *Así Habló Zaratustra*, de Richard Strauss (Cabrera Yáñez, 2011).

Decíamos en párrafos anteriores, que en esta película nos encontramos con humanos reales que se introducen en la historia a través de la pantalla, en las imágenes del musical de “Hello Dolly” (1969). Además, deliberadamente, también el director y los guionistas han querido incorporar esta modalidad de personajes a través de las pantallas del AXIOM, nave en la que viajan los humanos mientras se limpia la tierra. De tal modo que los robots y también el comandante de la nave, por ejemplo, personajes de animación, reciben órdenes de estas personas de carne y hueso, mediante las imágenes de las pantallas.

En una de las intervenciones de su director<sup>11</sup>, afirma que el título de esta producción se cambió casi al final, ya que durante diez años había pensado en “Trash Planet” como título de esta historia de *Wall-E* y *Eva*. Toda la genialidad de esta película se traduce en unas importantes cifras de beneficios y reconocimientos para la compañía y este gran trabajo realizado con “Wall-E” (2008). Con un presupuesto de 180.000.000 dólares ha logrado 521.268.237 dólares como recaudación en la taquilla mundial, en relación con el *Box Office Mojo*.

“Wall-E” (2008) ganó el premio a la *Mejor Película de Animación* y estuvo nominada en las categorías de *Mejor Guion Original*, *Mejor Banda Sonora*, *Mejor Canción Original*, *Mejor Edición de Sonido* y *Mejor Sonido*. En esa 81ª edición, hubo una gran polémica previa entre la Academia y la compañía Walt Disney, ya que ésta trató de presionar, para que “Wall-E” (2008) pudiese entrar en la categoría de *Mejor película*, aunque sin conseguirlo pero la compañía no dejó de manifestar su desaprobación con lo sucedido con su filme, publicado en *The New York Times* (Cieply & Barnes, 2008). Entre las películas animación, sólo han sido nominadas como *Mejor Película* la de “La Bella y la Bestia” (1991), “Up” (2009) y “Toy Story 3” (2010)

---

<sup>10</sup> Traducción propia.

<sup>11</sup> Comentarios recogidos en el DVD original de “Wall-E” (2008).

(Zahed, 2009). Tras el trabajo de A. Stanton en su obra anterior, “Buscando a Nemo” (2003), con la que consiguió un Oscar a la *Mejor Película de Animación*, trataba de superarse y conseguir recrear unos escenarios ambientados en el espacio. Después del gran logro que supuso conseguir crear simulaciones verosímiles de la física bajo el agua, ahora el reto no era menor. El trabajo de esta película duró unos cuatro años, pero la idea se vino gestando durante 12 años.

Tras abordar de una manera somera la sinopsis y las principales líneas del argumento de la película, las principales curiosidades o aspectos técnicos más destacables que han logrado que esta película alcanzase el reconocimiento que ha obtenido, nos centramos ahora en los personajes. En esta historia en la que la fuerza de las imágenes y las emociones cobra un papel vital nos presentan a **dos personajes principales: Wall-E y Eva. El héroe masculino**, cuyo nombre proviene del acrónimo de (*Waste Allocation Load Lifter Earth-Class*) es un personaje muy peculiar. A pesar de ver a un robot desde el principio, parece más bien un humano, con emociones y sentimientos muy desarrollados, capaz de llegar al público sin apenas hablar, más que intentando decir su nombre o el de “Eeeva”, con un sonido metalizado. *Wall-E* se siente protegido en el lugar donde se resguarda ante cualquier peligro; es un camión de gran tamaño, abandonado, que recuerda a una especie de garaje y es “su refugio seguro”, afirma el director<sup>12</sup>. Desde el principio, este personaje nos sorprende con el riguroso orden que sigue en la clasificación de los objetos más variopintos que va recogiendo de la basura del exterior. Lo tiene todo distribuido por formas y tamaños, en contraste con el caos que se percibe en el exterior. Representa a un robot adulto, capaz de enamorarse y llegar lejos por lo que desea, aunque no deja de representar el lado más infantil de una persona, con sus gestos con las manos, sus miedos, su sorpresa ante la novedad o en escenas como en la que le vemos meciéndose en una estantería para dormirse.

**El papel de la heroína** en esta película se lleva a cabo a partir de las acciones emprendidas por *Eva*: un robot tipo sonda que ha sido programado para encontrar señales de vida en la tierra. Se trata de una máquina femenina muy sofisticada que, a diferencia de su compañero, mantiene una actitud fría y distante ante lo que le rodea. Al principio, es un personaje desconfiado, que intenta asustar con su potente arma láser a todo aquello sospechoso que se le acerque. Cuando conoce a *Wall-E* casi le fulmina de un disparo, situación que le deja totalmente aterrorizado. El primer contacto que mantiene con la tierra es con la cucaracha que se le acerca; ella se muestra muy cariñosa con el insecto que le hace cosquillas. A continuación, conocerá al que será algo más que un simple compañero de aventuras. Desde el primer momento, *Wall-E* siente algo especial por ella.

**En cuanto al aspecto físico** de estos dos personajes, *Wall-E* representa a un robot de formas cuadradas; mientras que *Eva* se identifica con una figura más redondeada, atendiendo a lo que se establece en la iconografía clásica en relación a lo masculino y femenino, respectivamente, aseguran los creativos de Pixar en los contenidos extra del DVD. Además, contrastan fuertemente entre ellos: él está oxidado, es una máquina vieja, hecha de un material ya degradado; al revés que ella, que lleva incorporada la última tecnología. Él es pura emoción y se sorprende ante la novedad como si fuera un niño; ella se muestra mucho más fría y desconfiada ante lo desconocido. A raíz de esta película se han publicado algunos trabajos interesantes sobre el estudio del género aplicado a los personajes de este largometraje como el trabajo de B. Agnes-Marie Long sobre “Creating Gender in Disney/Pixar’s *Wall-E*” (2011).

---

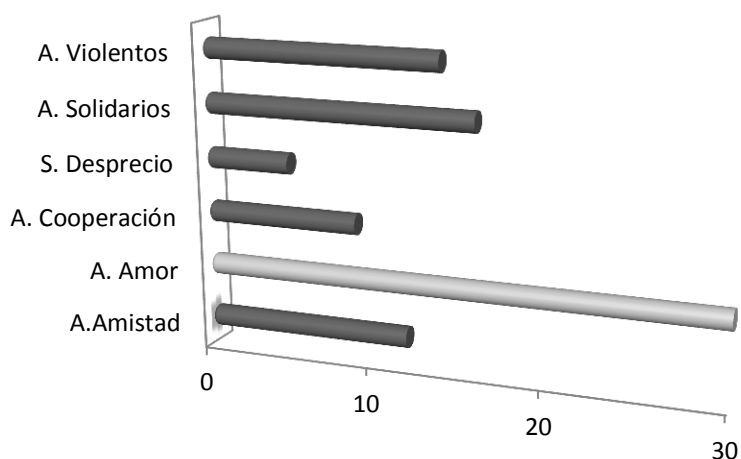
<sup>12</sup> Comentarios recogidos en el DVD original de “Wall-E” (2008).

En esta película podríamos decir que es una de las obras de Pixar donde menos personajes relevantes se registran, al menos, así lo demuestra el análisis cuantitativo. Destacamos **ocho personajes**, entre los cuales incluimos a la tripulación y a la mayoría de los robots del AXIOM como un todo colectivo. Además de los dos protagonistas, está la cucaracha –fiel amiga de *Wall-E*– y los otros personajes de la nave: el comandante, *M-O* (el robot maniático de la limpieza) y *Auto*, uno de los robots con mayor mando en el AXIOM que trata de evitar la vuelta a la Tierra. Por otro lado, *Burne* es otro de los robos de la película que aparece en la parte del final, cuando se queda fuera de la nave y protesta. Su aparición es breve, pero ha causado tanta gracia al público y a sus creativos que se ha realizado un corto en su honor, para rendirle homenaje a su papel en esta producción, asegura A. Stanton<sup>13</sup>.

En esta producción, se presenta una convivencia perfecta entre las personas y los robots, que son los que cumplen todas las funciones básicas de cualquier ser humano: desde levantarse cuando uno se cae de su sitio, hasta darles de comer o cambiarles de vestimenta, con tan solo un clic. En esa crítica al consumismo, a bordo de la nave “Buy’n Large” donde están todos los humanos disfrutando de un crucero de cinco años, mientras se limpia la Tierra. Todos los tripulantes son obesos debido a los malos hábitos y al escaso ejercicio que realizan. Llevan una vida totalmente sedentaria que los ha convertido en una especie de parásitos. Las personas que se representan aquí, al margen de los robots, no parecen vivir, sino más bien sobrevivir. Afirma el director del film en los comentarios del DVD que en esta historia “sólo viven *Wall-E*, luego *Eva* y después, el comandante”.

**De las 12 películas de la muestra, ésta es la única en la que se identifican menos de 100 actos distintos a lo largo de sus 98 minutos, aproximadamente.** En el siguiente gráfico podemos ver algunos de los actos más destacados:

**Gráfico 23.**  
Principales actos en “Wall-E”



Como nos muestra la imagen, se trata de una película muy romántica, donde el amor cumple un destacado papel, a pesar de que los dos protagonistas apenas hablan. Ellos se dicen que se quieren a través de la unión de sus manos, con sus miradas, la especie de suspiros que emiten, acercando sus cuerpos, hasta que finalmente consiguen besarse en

<sup>13</sup> Comentarios recogidos en el DVD original de “Wall-E” (2008).

medio del firmamento. Cuando se trabaja con una película con poco diálogo –aunque el director prefiere hablar de “diálogo poco convencional”, ya que sí se pueden contar cosas sin hablar, aunque es una modalidad menos común- “estás obligado a construir la historia y sacar la información de todos los elementos que conjugas, de cómo se mueven los personajes... Necesitas aportar algo a la historia, o bien emocionalmente o a la narración”, según se recoge en el DVD. En este caso, estamos ante una película muy intensa y bastante compleja en cuanto al análisis de los sentimientos que llegan a traspasar la pantalla y cautivar tanto al público adulto como a los más pequeños, como veremos más adelante en el trabajo con niños mediante grupos de discusión. Y todo esto se logra sin la presencia de muchas situaciones que proporcionen una acción desmedida a la historia.

**En total, se contabilizan 97 acciones:** *actos de amistad, de amor, cooperación, crueles, situaciones de desprecio, de resignación, actos solidarios y violentos.* No se ha contabilizado ninguna actuación relacionada con la rectificación de alguno de los personajes, por ejemplo, así como no se cuentan mentiras o actos humildes específicos, a pesar de que, *Wall-E*, como personaje, encarna perfectamente ese valor a lo largo de toda la producción. Aunque no es una película violenta, **sorprende la frialdad con la que *Eva* usa su arma de destrucción**, aunque hay que tener presente que es un robot y con una misión muy clara, lo que podría justificar esa presencia agresiva en la protagonista femenina. Es el personaje que realiza más actos de esta naturaleza (**10 actos violentos**), de los 19 contabilizados.

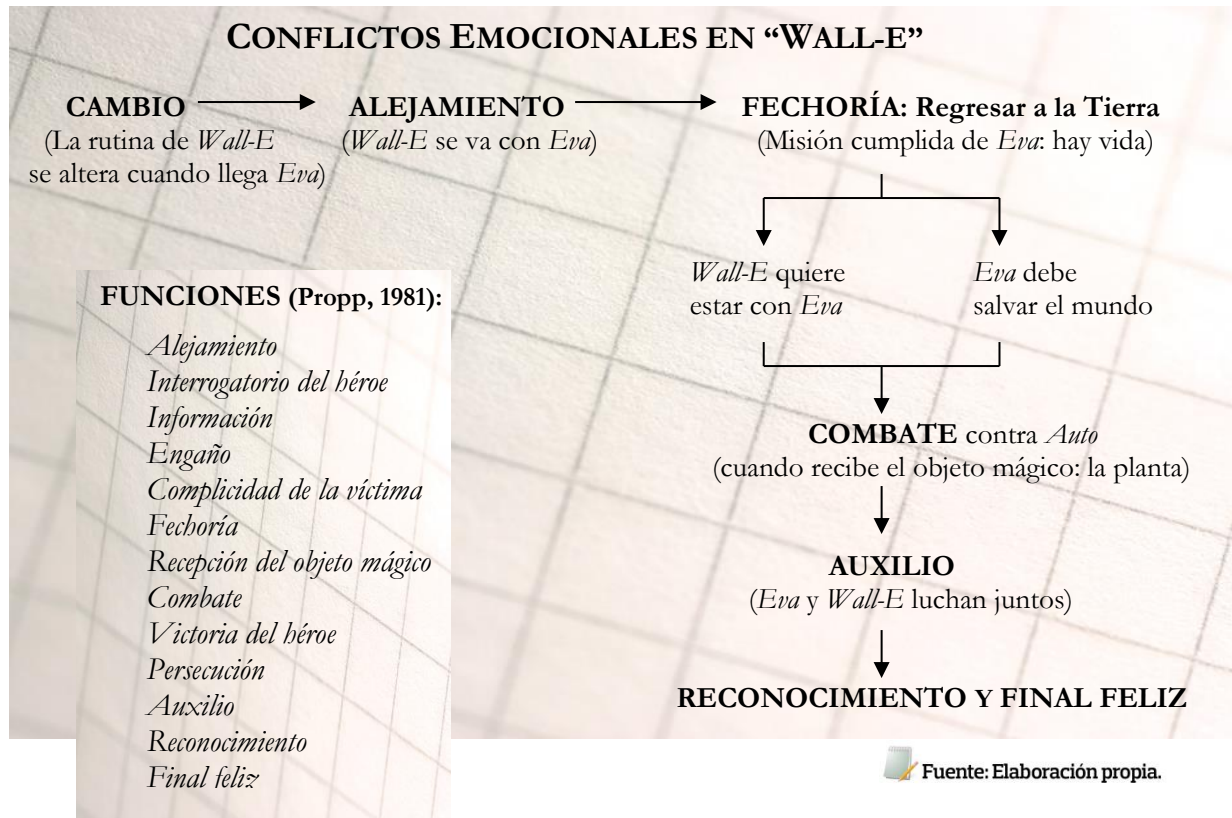
### Imagen 17.

Fotogramas relacionados con las armas en “Wall-E”



Nos interesa ahora profundizar en los actos relacionados con el amor, como uno de los temas más frecuentes en el cine. Este sentimiento suele ser el motor que mueve la historia y en este caso, así es, aunque no tenemos príncipe ni princesa en el cuento, sino dos robots que no necesitan hablar para dar a conocer sus sentimientos. El problema será que el amor en este largometraje se vive más bien como “conflicto emocional” al que el protagonista tendrá que enfrentarse por primera vez y será su único gran motivo para romper con su monotonía y perseguir a su amada por el universo.

Presentamos el siguiente resumen de los conflictos emocionales en esta película:



Fuente: Elaboración propia.

En esta película vemos cómo una situación tan inesperada como el amor hace que todo se transforme. Sin embargo, no va a ser una situación fácil y será necesario que nuestro protagonista sepa encajarla. Todo su mundo en solitario está a punto de cambiar y a él nadie le ha avisado. Resulta difícil pensar en un día distinto en la vida de este protagonista que no se encuadre en las costumbres de siempre, tal y como nos lo presentan. El hecho de encasillar a *Wall-E* como un robot con una rutina muy marcada, según el director, se debe a que querían “que la gente se preguntara si hay vida aparte de mi trabajo, de lo que hago”, llevando esa reflexión más allá de la mera ficción a su situación personal. Pues, en medio de uno de los monótonos días de trabajo, un hecho imprevisible está a punto de suceder. Cuando *Wall-E* conoce a *Eva*, sus emociones se despiertan y se enamora de ella, aunque, a simple vista, no parece que tenga muchas posibilidades, así que el conflicto fundamental al que se enfrentará será al de la indiferencia de *Eva* ante sus muestras de amor.

En una de las tormentas que azota la ciudad, *Wall-E* lleva a su casa a su invitada de honor, para que se resguarde. Como buen anfitrión, comparte con ella algunos de sus tesoros más valiosos que tiene: una bombilla, un mechero así como una vieja cinta de un número musical de la película “Hello Dolly” (1969). Entre los objetos que él le muestra, le presenta una planta. *Eva* reconoce ese ser vivo y la guarda en su interior, cerrándose herméticamente, a la vez que sea activa una luz parpadeante de color verde y se queda inmóvil. Su compañero no entiende qué ha pasado y trata de reanimarla de todas las maneras posibles, pero sin éxito. Ella se ha quedado en estado de shock y él no la deja sola ni un momento. A partir de esta situación se presencian momentos muy tiernos y entrañables por parte de *Wall-E*. Algunas de las siguientes imágenes muestran una pequeña parte de toda esa carga sentimental no correspondida de estos momentos vividos entre los dos personajes.



### Imagen 18.

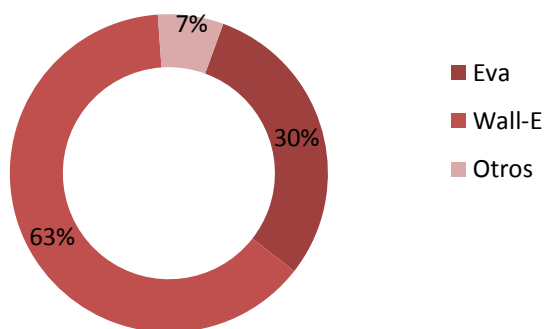
Fotogramas relacionados con escenas de amor en “Wall-E”



Hemos dicho anteriormente que el amor en esta película registra los mayores índices entre los actos que se llevan a cabo. Observamos el siguiente gráfico:

### Gráfico 24.

Actos de amor en “Wall-E”



Si atentemos a la proporción en que están presentes estas situaciones en los personajes principales, constatamos que la cifra más elevada de actos de cariño y amor se produce en *Wall-E* (protagoniza el 63% de los actos de amor); le sigue *Eva* (30%) y tan solo con un 7% estarían aquellas situaciones amorosas que se reproducen entre los que viajan a bordo de la

nave que, aunque no cuentan con *Eva* y *Wall-E* como protagonistas son los principales promotores para que estos sentimientos se generen.

Retomamos el hilo de los conflictos emocionales que se reproducen en esta película. *Eva* permanece totalmente fuera del mundo hasta que la nave que la ha traído a la Tierra vuelve a por ella. *Wall-E* no quiere perderla así que se agarra en el AXIOM, mientras se produce la importante función del *alejamiento* del protagonista, en este caso, una partida por amor.

Dentro de la nave, *Wall-E* sigue en todo momento a su amada y no duda en preguntar y pedir *información* –sin decir más que “Eva”– para localizarla y poder estar a su lado. El protagonista aprovecha cada acción que puede para que su compañera le reconozca y vuelva a su estado normal, pero la luz verde que tiene no se apaga y *Wall-E* no sabe qué pasa. Se empieza a entender todo cuando se descubre la presencia de la planta, lo que indica que hay vida humana en la Tierra y que esto convierte a este planeta en un lugar habitable.

Cuando parece que todo está solucionado que, en manos del comandante, cambiarán el rumbo de inmediato de la nave, comienzan de nuevo los problemas. El conflicto y la función del engaño por parte de *Auto* pondrá un matiz turbio en la resolución de esta situación. Al parecer hay un código que se activa automáticamente cuando una circunstancia de peligro se puede producir en la nave. Es decir, es una orden inviolable evitar que se haga pública cualquier evidencia de vida que pueda hacer volver a la Tierra. Como curiosidad, este código que se activa en esta situación se representa mediante la combinación *A113*, numeración que sale en todas las películas de Pixar como uno de los detalles graciosos y simpáticos que los animadores introducen en sus obras, que hace referencia a una conocida aula del Instituto de Artes de California, por la que la gran mayoría de los creativos de los que trabajan en la compañía han tenido que pasar a lo largo de su carrera<sup>14</sup>.

En esta parte de la película, los propietarios de “Buy n Large” sólo desean que los tripulantes no abandonen la nave y que no tengan qué preocuparse por vivir. Pero como decía el comandante: “no quiero sobrevivir, quiero vivir”, y ha llegado el momento de habitar de nuevo la Tierra.

A partir de ese momento, comienza el combate entre *Auto* y algunos de los robots programados para tal fin (impedir el regreso a casa) y el otro bando: *Wall-E*, *Eva*, el comandante, y más tarde se irán sumando la tripulación y algunos robots, entre ellos, *M-O*. La tarea principal por parte de todos es mantener a salvo la planta. Todo vale y se viven situaciones de angustia e incertidumbre de no saber qué pasará con sus vidas o incluso, cuántas personas se quedarán por el camino con todas estas alteraciones.

En el enfrentamiento entre *Auto* y el comandante, la nave da bandazos en todas las direcciones, consiguiendo sembrar el pánico entre las personas que viajan abordo. Las personas se caen, se agolpan en el suelo, se rompen partes de la nave... En una de las escenas, por ejemplo, se observa cómo unos bebés se resbalan por la plataforma y corren el peligro de golpearse al caer precipitadamente por uno de los laterales de la nave. Entre los mayores tratan de ayudarse unos a otros. En todo ese caos, *Eva* protagoniza algunas de las situaciones más valientes de la película, salvando a muchos de los tripulantes a bordo. Por su parte, *Wall-E* intenta salvar la planta por todos los medios, pero acabará gravemente herido. Con él vivimos momentos dramáticos, donde todos *reconocerán* su valía y su mérito

---

<sup>14</sup> Comentarios recogidos en el DVD original de “Wall-E” (2008).



para proteger la planta y el futuro de la tripulación. Sin embargo, *Auto* pretenderá acabar con la vida del protagonista bajo cualquier concepto y vemos al robot medio moribundo en varias ocasiones, y siempre mediante enfrentamientos o técnicas violentas y provocadas.

### Imagen 19

Fotogramas de acciones violentas contra *Wall-E*

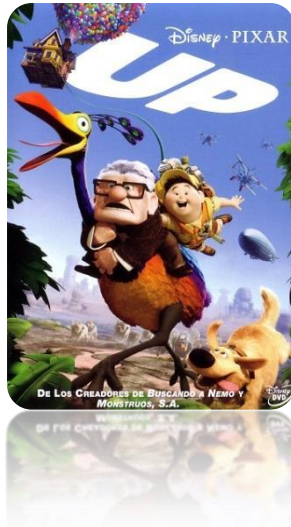


Al final, gracias al trabajo en equipo de toda la tripulación, *Eva*, *Wall-E* y el comandante consiguen que la nave interestelar ponga rumbo a casa. “La moderna *arca de Noé*”, según comenta el director de la película, aterriza en la Tierra para dejar a todos los supervivientes en el planeta en el que deben estar.

De vuelta a la Tierra, *Wall-E* no reacciona. Lo que contemplamos al principio con *Eva* cuando recoge la planta que su amigo le enseña, lo vemos ahora con *Wall-E* y su estado inmóvil. *Eva* hace todo lo posible para devolverle la vida, pero parece que se ha quedado inerte. Recuerda a una persona mayor con Alzheimer que no es capaz de recordar nada ni de experimentar sentimientos con las personas queridas a su alrededor. *Eva* está desolada y ya no sabe qué hacer. Le acompaña la cucaracha y el apoyo de todos los tripulantes. De manera inesperada, *Wall-E* reacciona ante el contacto de las manos entre ellos y reconoce a su chica. Unidos, protagonizan un nuevo final feliz de este cuento de ficción entre robots y humanos. Mientras, los que desembarcaron del AXIOM tratan de acoplarse a su nueva vida en la Tierra que, como dice el comandante al final, “qué gusto da estar en casa”.

### 7.2.9 “Up: una aventura de altura”

“Cada risa debe ser seguida por  
un momento de emoción”.  
Walt Disney



**Título:** “Up”

**Nacionalidad:** Estados Unidos

**Dirección:** Bob Peterson y Pete Docter

**Productora:** Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios

**Año de producción:** 2009

**Guión:** Bob Peterson, Pete Docter, Thomas McCarthy y Jim  
Capobianco

**Música original:** Michael Giacchino

**Duración:** 96 minutos, aprox.

La 62ª edición del *Festival de Cannes* abrió sus puertas por primera vez en la historia con la película de animación “Up” (2009). En ediciones anteriores, la animación había sido incluida únicamente en la *Sección Oficial* del Festival pero nunca como parte del acto inaugural. El protagonista de esta historia es *Carl*, un niño que sueña con convertirse en un explorador intrépido. Un buen día, mientras juega con su dirigible, conoce a la pequeña *Ellie*, una niña poco femenina, con quien comparte sus mismas ilusiones. A partir de este momento, los hechos se suceden muy deprisa: *Carl* y *Ellie* se hacen mayores, se casan y, juntos, viven felices en su nuevo hogar. Durante esta breve primera parte casi asistimos al argumento completo de la mayoría de las películas pensadas para los más pequeños aunque, en este caso, todo se produce en escasos minutos y sin apenas diálogos.

En el siguiente vídeo se puede ver un fragmento de esta introducción a la película cuyos protagonistas constituyen un bello ejemplo de amor y fidelidad mucho más allá de la condición tradicional del matrimonio “hasta que la muerte nos separe”.

#### Vídeo 9.

Primeras escenas del comienzo de “Up”



► <http://www.youtube.com/watch?v=Sh7kVYYBNyk>

Y así despegamos esta película en la que tan solo en unos minutos nos tiene cautivados por la fuerza de la historia. Este prólogo de presentación se resuelve de una forma fugaz pero con un gran resultado. Podría decirse que tras ese clímax en la primera parte, la historia pierde parte de la fuerza inicial, al contrario que ocurre en otros títulos. Es como si nos contasen dos historias diferentes, dos películas distintas, y ahora nos presentan a un *Sr. Fredricksen* mayor, bastante gruñón, pero enseguida el espectador empatiza con ese personaje. Ante la presión de expropiación en la que se ve sumido día tras día, y lejos de ceder ante los constructores y sus ofertas inmobiliarias, este señor decide cambiar de dirección su vida. Tras el acontecimiento de algunos hechos inesperados, *Carl Fredricksen*, a sus 78 años, cometerá la mayor de las locuras por amor. Engancha su casa a miles de globos y parte rumbo a Sudamérica, para cumplir el sueño de *Ellie*: instalar su casa junto a las “Cataratas del Paraíso”. En su aventura le acompañará por casualidad, *Russell*, pequeño boy-scout que, a pesar de su presencia *non grata* en un viaje únicamente para dos, será él quien guíe la casa hasta Sudamérica, gracias a la ayuda de su moderno GPS.

Cuando llegan a Sudamérica conocen a nuevos amigos que se unirán a su travesía: *Kevin*, el ave ansiada por el gran aventurero *Charles Muntz* –personaje por el que *Carl* y *Ellie* de pequeños soñaban con llegar a ser exploradores- y *Dog*, uno de los perros charlatanes del antagonista. Para el anciano es muy importante cumplir con lo que venía a hacer en Sudamérica: situar su casa junto a las “Cataratas del Paraíso”, según el deseo de su difunta esposa. Sin embargo, los problemas se suceden y no va a resultar una tarea sencilla. Cuando *Charles Muntz* descubre que tiene intrusos en su territorio y cree que quieren apoderarse de su ave, comienza la persecución. Finalmente, el malo lleva su merecido y muere; mientras que *Carl* y *Russell*, regresan a casa. Los tres personajes principales cumplen sus sueños: la casa de *Ellie* permanece junto a las “Cataratas del Paraíso” y el pequeño explorador intrépido consigue su insignia de ayuda a los mayores, convirtiéndose en fiel compañero y cómplice de la mayor aventura del *Sr. Fredricksen*.

Desde que descubrimos la maestría de John Lasseter y el equipo de creativos de Pixar a partir de “Toy Story” (1995), película que se llevó el primer Oscar a la *Mejor Película de Animación*, estos estudios no han dejado de sorprendernos en cuanto a su calidad técnica e innovación en el terreno de la animación. Esta nueva entrega de los estudios Pixar constituye una auténtica oda a las aventuras clásicas. Con un presupuesto de partida de 175.000.000 dólares (Brooks, 2009), consiguió recaudar la cantidad de 731.342.744 dólares, según el *Box Office Mojo*, y obtuvo el Oscar a la *Mejor Película de Animación* y *Mejor Banda Sonora*, entre otras nominaciones y galardones importantes<sup>15</sup>.

A menudo, se suele comparar esta película con su antecesora “Wall-E” (2008): ambas inciden de manera directa en los sentimientos, tocan temas existenciales, reflexiones acerca de la vida y aluden a la capacidad del ser humano para relacionarse con los otros. En el caso de “Up” (2009), además aborda la fuerza del amor como el motor de inicio de las mayores proezas que se puedan imaginar, anteponiendo la persona amada al resto de prioridades en la vida. En esta cinta también nos hablan de las segundas oportunidades, la máxima de que “nunca es tarde” y nos enseña que el recuerdo de las personas que ya no están físicamente puede acompañarnos durante toda la vida. Sin embargo, la gran carga emocional que reúne en ciertas partes de la proyección se compensa con otras en las que nos están contando una historia más propiamente infantil. Nos referimos a cuando entra en escena la jauría de perros de *Charles Muntz* que tienen el don de hablar a través de sus collares o que saben pilotar aviones y combatir contra los enemigos.

---

<sup>15</sup> <http://www.oscars.org/awards/academyawards/82/nominees.html>

Antes de comenzar con el análisis de los personajes, vemos también que en esta película el tema de las influencias y las fuentes de inspiración de las que se nutre esta historia están fuertemente evocadas. La cinta tiene un aire de los años treinta, algunos de los personajes recuerdan a actores como Spencer Tracy, Errol Flynn o Kirk Douglas, además de que también se rinde homenaje a la animación japonesa, una constante en el cine de Pixar (Collar, 2009).

Pasamos ahora a la caracterización de los personajes más importantes. **En esta película podríamos hablar de tres protagonistas: Carl, Ellie y Russell.** Sin embargo, hay que aclarar dos cuestiones. Por un lado, que al *Sr. Fredricksen* se le concede una relevancia especial, siempre acompañado por el recuerdo de *Ellie*, su esposa, y cuenta con la inestimable ayuda de su coadyuvante *Russell*. Y por otro, es una realidad que asistimos a la evolución de dos de estos personajes principales. Al principio, vemos a dos niños (*Carl* y *Ellie*) que darán paso a dos adultos que se casan y envejecen juntos, hasta que finalmente la esposa fallece.

Si nos fijamos en el *Sr. Fredricksen* ya de mayor, algunos de sus rasgos más característicos sobre su apariencia física nos darán pistas sobre su personalidad. Es un anciano de 78 años, con gafas y algunos kilos de más, propios de la edad. Su constitución corporal se asocia con formas cuadradas -como símbolo de masculinidad, siguiendo la iconografía tradicional- que también pretenden reflejar su fuerte carácter<sup>16</sup>. Al principio se presenta un individuo que no lleva bien la soledad, con manías muy marcadas y de escasa amabilidad con los demás. A medida que tiene que compartir su vida con *Russell*, el *Sr. Fredricksen* comenzará a ver las cosas desde otra perspectiva. De ese carácter más bien arrogante y dictatorial que le define, este personaje mostrará su bonhomía más extrema constituyendo un claro ejemplo de amor, amistad y solidaridad con las demás personas.

El pequeño *Russell* es un intrépido boy-scout de ocho años de edad, el “guía explorador de la tribu 54, guarida 12” que se introduce en el relato de manera repentina. Para poder alcanzar la medalla de explorador necesita ayudar a las personas mayores y por eso llama a la puerta del *Sr. Fredricksen*. Este personaje representa la hilazón perfecta para conseguir el acercamiento de la historia al público infantil. Es un muchacho inocente, muy gracioso, con una gran energía y con un ligero sobrepeso. Tal y como se recoge en anteriores trabajos, estos personajes son una constante en las películas de animación y resultan muy recurrentes en el hilo argumental de la mayoría de narraciones audiovisuales para niños (Porto, 2011: 149). En este caso, todavía es más llamativo que en los anteriores ejemplos de personajes tipo vinculados a la comida que ya hemos analizado, como puede ser *Heimlich*, en “Bichos”(1998) o el hermano de *Remy*, en “Ratatouille” (2007). En el caso de “Up” (2009), cuando *Russell* está pensando o si se siente aburrido, saca su chocolate del bolsillo para entretenerse. Además, cuando *Charles Muntz* les convida a cenar a su casa, al pequeño explorador le sirven un “perrito caliente” -bien traído porque son otro tipo de “perros” los que sirven esa clase de comida-, despertando la atención del chico, aunque también es verdad que luego ni llega a probarlo. Quizá el fomento de hábitos saludables y la educación sobre la importancia de una alimentación equilibrada constituyen aspectos que se descuidan por parte de los guionistas de este tipo de productos audiovisuales.

**En cuanto a los personajes secundarios tenemos a Kevin y Dog, además de todos los perros de Muntz** que residen con él en el dirigible. *Kevin* es un pájaro enorme, de vivos colores y que se halla en peligro de extinción en Sudamérica. Esta ave constituye la reliquia

---

<sup>16</sup> Comentarios recogidos en el DVD original de “Up” (2009).

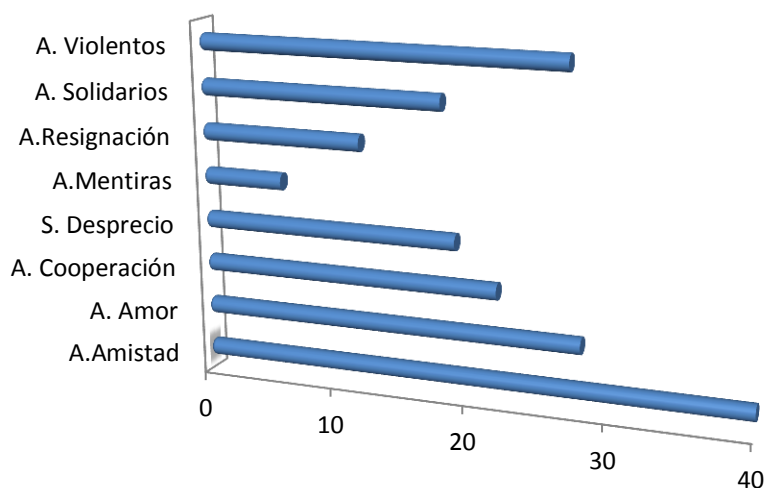
que *Charles Muntz* tanto ansiaba encontrar para poder restaurar su honor perdido. Por su parte, *Dog* es un perro parlanchín, figura habitual también en este tipo de relatos. Esta creación no aporta grandes novedades, salvo que tiene la facultad de hablar a través del collar, que le permite comunicarse con las personas. Al igual que el resto de la jauría a la que pertenece, su don humano proviene de este moderno artilugio que decora su cuello que ha inventado su amo.

Y como no podía faltar, **el antagonista de la historia**, el personaje malvado que se introduce para sembrar el caos y evitar una resolución pacífica de los conflictos. En esta ocasión, el villano que nos presentan es *Charles Muntz*. Es una persona que ha sido maltratada por los medios de comunicación y su palabra ha sido cuestionada como explorador y eso jamás podrá superarlo. Ahora vive en Sudamérica y se ha convertido en una persona irascible y violenta, capaz de hacer cualquier cosa con tal de demostrar que el ave más buscada del planeta existe.

Esta película introduce una novedad importante con respecto a sus antecesoras: el protagonista no será un juguete, ni animales o insectos, tampoco monstruos, ni coches, sino que será una persona mayor la que nos traslade a otra dimensión con su capacidad para amar y sentir mucho más allá de una simple historia de amor. **Entre los siete personajes codificados tenemos: humanos, perros que hablan y animales que no se salen demasiado de su condición** (aunque, *Kevin* es un ave que no habla, no deja de tener aspectos originales como su pasión por el chocolate, por ejemplo), además de contar con la “presencia” especial de *Ellie*, a pesar de estar muerta. Aunque dentro de los personajes principales no encontramos ninguno de raza negra, sí entre el reparto figuran una madre y un hijo de color, aunque sin apenas relevancia en la historia por eso no han sido contabilizados en nuestra matriz de datos. Por otro lado, **la proporción entre los personajes principales masculinos y femeninos queda reflejada en 5/2**, contando con el papel de *Ellie* y *Kevin* (que es hembra y tiene crías pequeñas) durante la trama.

Pasamos a analizar ahora los actos más relevantes que se desarrollan en esta producción:

**Gráfico 25.**  
Principales actos en “Up”



Asistimos a una historia en la que el valor de la amistad se promueve de una manera especial. Frente a los **185 actos** que se contabilizan, las acciones relacionadas con el **plano**

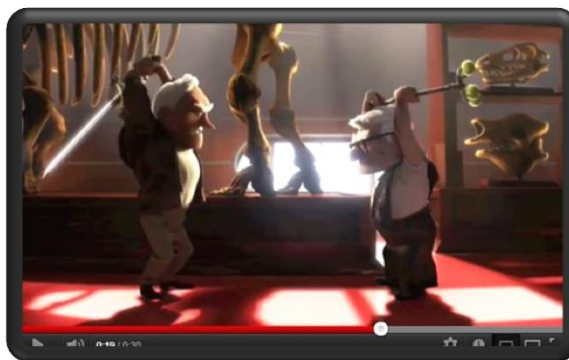
**afectivo de la amistad y el amor** entre los distintos personajes adquieren un papel destacado. Estos dos tipos de acciones representan el **36,75% del total** de situaciones registradas. Especialmente vemos esta carga emotiva entre los dos esposos, incluso después de fallecer *Ellie*; y las escenas en las que el compañerismo y el cariño por los amigos toma protagonismo se llevan a cabo entre el *Sr. Fredricksen*, *Russell* y *Dog*, en mayor medida.

Por su parte, **las acciones de cooperación (22) y solidarias (18)** alcanzan cifras más bajas que los índices anteriormente comentados, pero no deja de ser importante ver en qué medida se promueven valores desde este tipo de largometrajes pensados en gran medida para un público infantil. Por su parte, las **acciones de desprecio (19)** se encarnan en el *Sr. Fredricksen* y su escasa simpatía por su pequeño ayudante al principio del film, pero también por el antagonista *Muntz* y sus secuaces, los perros habladores.

Mención no menos importante se le atribuye a la presencia de los **27 actos violentos** en la película, según se aprecia en el gráfico anterior.

### Vídeo 10.

Combate entre Carl y Muntz

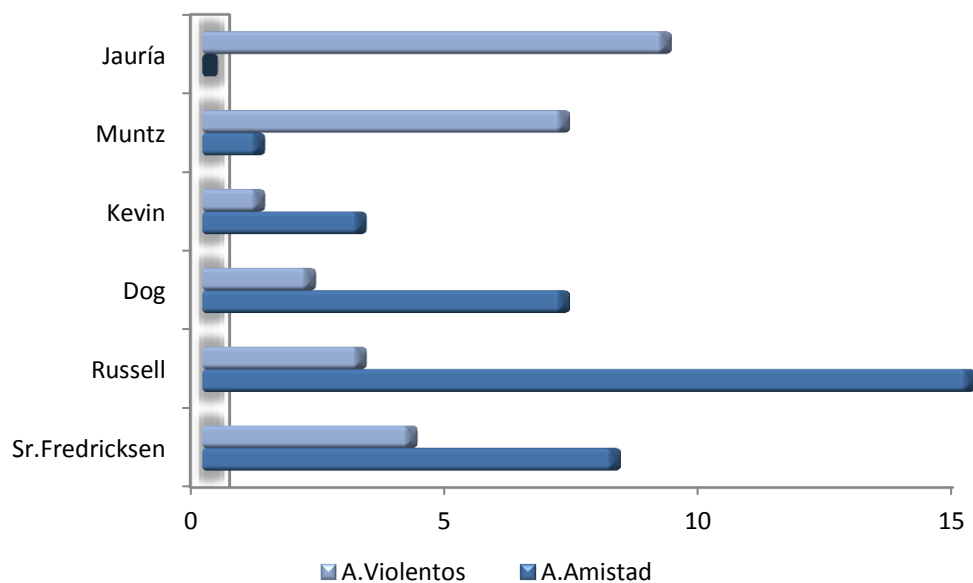


► [http://www.youtube.com/watch?v=63Wv4e\\_k0nw](http://www.youtube.com/watch?v=63Wv4e_k0nw)

Además, habría que decir que se trata de una agresividad sobre todo protagonizada por dos personas mayores que están cerca de los 80 años y que no dudan en usar diferentes armas o instrumentos para propiciar el derribo del otro. Especialmente, vemos cómo el villano del relato, *Charles Muntz*, se maneja con armas de fuego o con una espada (tal y como se aprecia en el anterior vídeo), además de instar a su jauría a deshacerse de los intrusos o intentar incendiar de manera premeditada la casa de *Carl*, simplemente por causar daño al otro.

Tras esta síntesis de la realización de los actos principales en este film, en el siguiente gráfico podemos apreciar la distribución de acciones amistosas y violentas que se reproducen en “Up” (2009) y en qué medida están presentes en el héroe, en el ayudante, en el antagonista o encarnada en otros personajes.

**Gráfico 26**  
Principales actos en “Up”

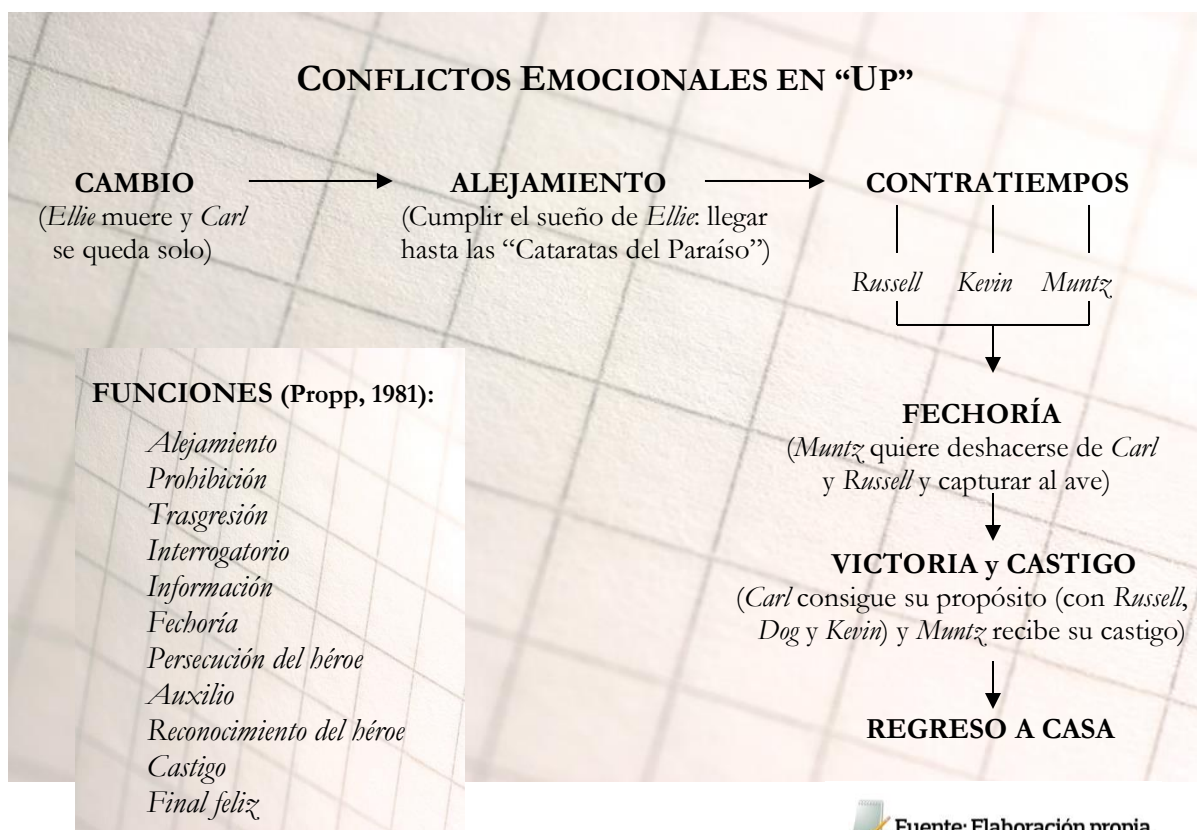


En el caso del antagonista, junto con los perros que le ayudan, obtenemos la **proporción más alta de violencia (16 actos)** y que tanto los perros como *Charles Muntz* no registran ningún índice relacionado con la amistad, salvo un único acto codificado como tal en el momento en el que recibe con hospitalidad a *Carl* y *Russell* en su casa. Como avanzábamos en líneas anteriores, el tratamiento de la amistad en esta película está fuertemente encarnado en: *Russell*, el *Sr. Fredricksen* y el perro *Dog*, sumando **30 actos de amistad** entre los tres. Especialmente, al lado de *Russell*, *Carl* se dará cuenta de que “las aventuras más grandes de la vida son las que no estamos buscando”<sup>17</sup> y nos sorprenden cuando menos nos lo esperamos.

Esta película se ambienta en América. Durante la primera parte de la historia, podríamos estar hablando de una ciudad norteamericana cualquiera, mientras que la segunda parte ya se centra exclusivamente en Sudamérica y la búsqueda de las “Cataratas del Paraíso” o más conocido “Salto del Ángel”, en Venezuela. La película es un auténtico cuento de hadas sobre la pérdida y la tristeza, sobre el inexorable paso del tiempo y todo lo que nos entregan las personas que nos acompañan a lo largo de los años, aunque no estén a nuestro lado. Pasamos ahora al análisis de las emociones presentes y los conflictos que se generan a partir de estos sentimientos, tal y como explica el siguiente cuadro:

<sup>17</sup> <http://www.disneylatino.com/peliculas/dvd/up/>





Una vez más, vemos una síntesis de los principales conflictos y su resolución como parte de la trama que se plantea. Además, acompañamos este breve resumen de los conflictos emocionales de la tabla de las funciones según la tipología establecida por Propp (1981) que se reproducen en este moderno cuento audiovisual.

En primer lugar, vemos cómo **la función y el conflicto del alejamiento se produce en doble sentido y de una manera central en esta película:** *Ellie* fallece y deja solo a *Carl*, se trata de una despedida involuntaria; y posteriormente, veremos cómo se produce un nuevo alejamiento por decisión propia, cuando el Sr. *Fredricksen* emprende su aventura hacia Sudamérica. Si hablamos de conflictos emocionales, ese primer alejamiento (al que nosotros identificamos como *cambio* en el cuadro explicativo) es uno de los momentos que encierra la mayor carga emotiva de la cinta. La pérdida y el sentimiento de amor hacia su esposa que ya no está a su lado es el motor que pone en funcionamiento todo el engranaje de la historia. Son unos momentos difíciles que se incluyen en una película de animación en la que todo ocurre tan deprisa que los niños no tienen tiempo de analizar demasiado bien qué es lo que está pasando, como veremos en el capítulo siguiente cuando presentemos los grupos de discusión con menores. Ellos entienden que algo malo le ha ocurrido a *Ellie*, pero –aunque depende mucho de la edad– la mayoría no llega a percibir completamente todo ese dramatismo incluido en el inicio de esta producción. **Hablamos de que un personaje que nos presentan como una niña encantadora que crece y se casa con *Carl*, se muere a los diez minutos de proyección de la cinta.** Además, no dejan de incluir referencias explícitas a su muerte como puede ser su ingreso en el hospital que nos prepara para la noticia o cuando llega su hora, cuando vemos al Sr. *Fredricksen*, solo, en la misma iglesia en la que se casó con ella, posiblemente, solo con su globo, dándole el último



adiós a su querida esposa. No deja de dejarnos bastante sorprendidos y emocionados con este giro que se produce en la historia, al menos al público adulto.

Pero lo que resulta más sorprendente es que, a diferencia de otras películas, en ésta, el recuerdo de *Ellie* acompaña durante todo el tiempo al héroe de la historia, para conseguir los sueños de los dos, como matrimonio. Es como si él no superase su muerte y habla con ella, se comunica con su mujer incluso después de muerta, y todo para él tiene sentido porque ella está a su lado. Incluso observamos alguna escena graciosa en este sentido protagonizada por el pequeño *Russell*, en el momento en el que el niño trata de convencer a *Carl* para ayudar a *Kevin*, y *Russell* le pide su consentimiento a *Ellie* en voz alta. Este recorrido por la muerte, por la pérdida de un ser querido que, pese a su último adiós no nos abandona, está presente en toda la película y constituye una parte fundamental en el desarrollo de la trama.

En ese segundo sentido de entender la función del alejamiento en “Up” (2009) lo vemos materializado en el desplazamiento real provocado por el veterano héroe de la historia. Con este vendedor de globos como protagonista comprenderemos la ilusión de esa segunda oportunidad en la vida, a la que nunca es tarde para poder optar a ella. De tal modo que, un buen día, sin pretenderlo, *Carl* agrede a un obrero con su bastón y le hace sangre en la cabeza. Tras ese fatídico incidente, determinar que esta persona no es apta para vivir sola y le obligan a irse a residencia de mayores porque le consideran un peligro público. Él no está dispuesto a encerrarse en un centro así que emprende la mayor de sus locuras: arrastrando con miles de globos esa vida entera de recuerdos con su esposa que encierran las cuatro paredes de su hogar.

Esta película es un canto de esperanza a la tercera edad, hacia las personas mayores que luchan día a día por no dejarse ganar la batalla por los años. Según su director, Pete Docter, el hecho de introducir esta escena de la casa volando con globos, actúa más como “metáfora mística, en el sentido en el que se viese a *Fredricksen* tratando de algún modo de reunirse con su difunta esposa, *Ellie*, en el cielo, más que en un sentido de escapar de la prisión (Horn, 2010)”<sup>18</sup> a la que se sometería si se quedase en el centro de mayores.

**Otro de los múltiples conflictos emocionales** que se tratan en la película, aunque en éste no se incide demasiado por estar en esa primera parte donde todo acontece muy rápido y no existen diálogos entre los personajes, es **la pérdida de un hijo en la pareja**. En realidad, no queda del todo claro si se trata de un aborto o si no pueden concebir, pero sí somos testigos del duro golpe que supone esa noticia para la pareja, especialmente para *Ellie*. Pese a todo, no dejan de mirar hacia delante y seguir luchando. Pasan los años y los achaques de la edad hacen que *Ellie* se apague poco a poco hasta que fallece en el hospital.

La fechoría que se pretende en esta historia está protagonizada por *Charles Muntz*. Para tratar de recuperar su honor como explorador la búsqueda de esa ave en peligro de extinción le tiene obsesionado. Así que este villano es una persona dispuesta a todo. Durante la cena de bienvenida con *Fredricksen* y *Russell*, él se muestra muy cordial como anfitrión, ayudado por sus perros que son los cocineros, sirven la mesa y se mantienen atentos hasta en el más mínimo detalle de sus invitados. Los problemas comenzarán cuando él descubra que *Kevin* es amigo de sus invitados. Él se siente engañado y cree que han venido a por lo que le pertenece y comienza una larga persecución, que gracias a *Dog*, consiguen librarse momentáneamente de *Muntz*. Él les seguirá el rastro y tratará de matarles haciendo un gran despliegue de mucha violencia y muy poca compasión.

---

<sup>18</sup> Traducción propia.

En el siguiente vídeo (con el audio en inglés), algunos de los creativos que han participado en esta película cuentan algunos de los **posibles finales alternativos en los que habían trabajado para darle su merecido a este villano de la historia.**

### Vídeo 11.

Finales alternativos de “Up”



► [http://www.youtube.com/watch?v=jK5QLV4\\_wnM&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=jK5QLV4_wnM&feature=related)

Antes de finalizar, nos gustaría introducir una reflexión, en la que el mismo *Sr. Fredricksen* repara. Resulta paradójico pensar que el héroe que alimentó los sueños de *Carl* desde niño desde la gran pantalla –y también los de *Ellie*–, ahora pretende acabar con él y con *Russell* por un malentendido y resulta no ser la persona esperada, además de sorprender que sean casi de la misma edad, héroe y admirador. Así que, aprovechamos para incidir nuevamente en la importancia que adquieren los héroes virtuales para los niños y niñas. Al igual que *Carl* y *Ellie*, cuando éramos niños todos queríamos parecernos a algún personaje de los cuentos, de cómics, o tal vez alguna serie o película favorita que veíamos en la televisión. Es natural sentirse atraído por modelos ficticios y querer ser como ellos. Esta tendencia es la que nos lleva a analizar con detenimiento algunos de estos productos audiovisuales dirigidos a menores, para ver de qué manera pueden influir en sus comportamientos. En esta película vemos cómo *Carl* y *Ellie* sueñan en convertirse en exploradores como *Charles Muntz*; pero también hemos comprobado que en “Los Increíbles” (2004) también el pequeño *Buddy* ansiaba ser como *Mr. Increíble* y su rechazo es el que genera todo el odio que hay en su interior hacia los superhéroes; o también en “Ratatouille” (2007), *Remy* se aferra a lo que su maestro siempre dice que “cualquiera puede cocinar” y trata de cumplir su sueño.

Según A. Giddens: “un niño absorbe pasivamente las influencias de las realidades con las que entra en contacto [...] Un niño es, desde que nace, un ser activo de ese proceso” (1993: 60). En cuanto a los medios de comunicación y los productos audiovisuales esa toma de contacto todavía se hace más evidente por el gran número de horas que le dedica a este tipo de contenidos. Y en este marco es donde entra la importancia del análisis de las películas de animación que los menores consumen como espectadores especialmente vulnerables. Añadido a lo anterior, Martínez & Merlino afirman que “los niños y niñas están expuestos a una gran cantidad de material cultural y mediático que transmite representaciones sociales tendentes a reforzar esquemas de comportamiento socialmente aceptados” (2006: 125-126).



"Un impresionante viaje al reino de la pura imaginación. (...) maravillosamente divertida y conmovedora. (...) 'Up' logra un milagro. Simplemente siéntense y contémprenla volar (...)" Peter Travers: *Rolling Stone*

"Ampliando la patente de Pixar que mezcla humor y sentimientos, 'Up' es el trabajo de esta productora más profundamente emocional y entrañable". Richard Corliss: *Time*

"Como el comienzo de 'Wall-E' y la reminiscencia de la infancia a lo Proust en 'Ratatouille', esto es cine en su máxima pureza. (...) Como en sus mejores trabajos, los creadores de Pixar han creado cine emocionante simplemente rebuscando en su historia". Manohla Dargis: *The New York Times*

"Todo fluye, tiene ritmo y alma en esta deliciosa película. Te admira el virtuosismo técnico con el que está realizada, su fuerza visual, su perfeccionismo (...) Lo que cuenta es poético, posee el aroma de los mejores relatos, te hace reír, te fascina, te envuelve". Carlos Boyero: *Diario El País*

"Una simple obra maestra. Entre Chaplin y 'El mago de Oz', 'Up' ofrece un delicado y nada afectado homenaje al cine, a su historia. (...) el recurso de las tres dimensiones es empleado con una sabiduría pocas veces vista". Luis Martínez: *Diario El Mundo*

"Historia arrolladora y desarmante (...) todo ello, bajo el triple paradigma marca de la casa en Pixar: ternura, humor, mensaje. 'Up' encierra secuencias que son ya momentos de verdadera antología en la historia del cine de animación". Borja Hermoso: *Diario El País*

"Up encuentra el camino más corto para llegar desde la poética de Julio Verne hasta el lirismo surrealista de la pintura de René Magritte. Pasa, por supuesto, por el cine de Hayao Miyazaki y Charles Chaplin". Sergi Sánchez: *Diario La Razón*

"No es sólo técnica portentosa e imaginación plástica en constante tensión: es, ante todo, un gran ejemplo de cine humanista en clave poética, una obra universal y perdurable." Jordi Costa: *Fotogramas*

"El inicio es literalmente arrasador, un magistral y profundísimo retrato del ser humano (...) Así es 'Up', un abanico conmovedor que se despliega ante la mirada de niños y adultos (...)". E. Rodríguez Marchante: *Diario ABC*



Fuente: <http://www.filmaffinity.com/es/film777460.html>

## 7.3

# ¿Qué nos cuentan las películas? Valores y contravalores en la animación

Después de analizar los personajes y los conflictos emocionales presentes en las 12 películas de animación de Pixar que configuran nuestra muestra, abordamos ahora la temática y el contenido axiológico que se trata en estos largometrajes. En realidad, es una parte complementaria a las páginas anteriores, ya que entre el estudio de los conflictos o en el propio resumen del argumento de estas películas ya hemos abordado en gran medida este epígrafe.

Es frecuente el debate sobre estas películas “Autorizadas para todos los públicos” y los contenidos que se transmiten en estos relatos audiovisuales. A lo largo de todos estos años, son muchos los que confirman el potencial e influencias que se derivan del cine (Sicker, 1960; Vandromme, 1960; Iturralde, 1984; Vivar, 1988; Reia-Baptista, 1995; Martínez-Salanova, 1998; Loscertales & Núñez, 2001; Yébenes, 2002; Guerrero, 2003; Isaia, 2003; Pereira Domínguez, 2005; Prats, 2005; Martínez & Merlino, 2006; Ambrós & Breu, 2007; Martínez Barnuevo, 2008; Queiroz, 2008; Torres, 2008; Pérez-Guerrero, 2013; etc.).

En nuestro caso más específico, en las películas de animación consumidas en gran parte por un público menor, nos detenemos en observar cuáles son los principales asuntos que se abordan y qué valores y contravalores se desprenden de estos cuentos audiovisuales. Muchas veces identificamos historias pensadas para los más pequeños con relatos infantiles, argumentos con poca profundidad. **Resulta sorprendente cómo, a medida que nos acercamos a la estructura temática de estas películas, constatamos la capacidad que tienen algunas de estas producciones para plantear verdaderos problemas existenciales.**

Aunque en muchas de estas historias de Pixar, que es nuestro caso, se mantienen ciertos personajes arquetípicos propios de estos cuentos tradicionales, también es cierto que se va avanzando en la temática que tratan. Sobre todo aquellas historias que cuentan temas específicos que apenas se explican en la vida real, en la sociedad, y mucho menos se incluyen a los niños en estas cuestiones: la separación de los padres, la ruptura de la familia, la falta de trabajo, la violencia, etc. (Ambrós & Breu, 2007: 102-103). Afirma Pérez-Guerrero que los temas más recurrentes en Pixar reflejan “la necesidad de tener fe en sí

mismo, pero también en los demás, algo que no es tan común en el cine familiar actual, en el que es más frecuente que sus tramas se centren más en lo primero” (2013: 68).

**En esta tesis nos centramos en los conflictos emocionales que se reproducen en las películas de animación, así que también resulta interesante incidir en esta parte para determinar cuál es el marco más general en el que se encuadran estos conflictos que afectan a los personajes.** En primer lugar, en nuestro análisis hemos dedicado una parte específica a estudiar los temas principales que se abordan, de tal modo que en las tablas recogemos las siguientes categorías: *amistad, amor, autoestima, convivencia, dignidad humana, educación, esperanza, igualdad, inmigración, libertad, muerte, multiculturalidad, paz, prejuicios, religión, respeto por la diversidad, soledad, solidaridad, superación personal, tolerancia y verdad.*

Para poder concretar qué entendemos por cada uno de estos conceptos, veamos su definición según la Real Academia de la Lengua, aunque en alguna de estas áreas temáticas hemos tenido que adaptar la definición ligeramente para que se reflejase mejor lo que se ha tenido en cuenta en esta clasificación. Aun así, estamos ante una tarea compleja porque no resulta sencillo examinar estos temas en una película animación ya que, en muchos casos, estos contenidos se abordan de una manera transversal o indirecta, incluso suavizada o disfrazada –no olvidemos que estas producciones están especialmente dirigidas a menores. Así que, además de presentar las tablas con la clasificación pertinente en los Anexos de este trabajo, en estas páginas trataremos de centrarnos en algunos de las cuestiones que nos han parecido más relevantes para explicarlas con un poco más de detenimiento.

Veamos las definiciones de estos términos empleados para clasificar los temas principales de estas películas:

- *Amistad*: Afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato.
- *Amor*: Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser.
- *Autoestima*: Valoración generalmente positiva de sí mismo.
- *Convivencia*: Acción y efecto de vivir en compañía de otro u otros.
- *Dignidad humana*: Excelencia, en el sentido de realzar la excelencia humana.
- *Educación*: Acción y efecto de desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos.
- *Esperanza*: Estado del ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos.
- *Igualdad*: Principio que reconoce a todos los ciudadanos capacidad para los mismos derechos.
- *Inmigración (inmigrar)*: Dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas.
- *Libertad*: Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos.
- *Muerte*: Cesación o término de la vida.
- *Multiculturalidad (multiculturalismo)*: Convivencia de diversas culturas.
- *Paz*: Sosiego y buena correspondencia de unas personas con otras, especialmente en las familias, en contraposición a las disensiones, riñas y pleitos.
- *Prejuicios*: Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.
- *Religión*: Conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto.

- *Respeto por la diversidad*: consideración positiva hacia la variedad, desemejanza, diferencia.
- *Soledad*: Pesar y melancolía que se siente por la ausencia, muerte o pérdida de alguien o de algo.
- *Solidaridad*: Adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros.
- *Superación personal*: Capacidad que tienen las personas para vencer sus propios obstáculos.
- *Tolerancia*: Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.
- *Verdad*: Conformidad de las cosas con el concepto que de ellas forma la mente.

**Entre estos 21 temas, los más frecuentes en las películas de Pixar son: la amistad, el amor, la convivencia, la libertad y la solidaridad.** Las 12 películas que contempla la muestra de esta investigación incluyen esos temas como parte de sus tramas. Aunque el despliegue de cada una de estas cuestiones importantes no se produce de manera homogénea, sí queremos destacar algunos casos en los que algunas de estas temáticas adquieren un papel protagonista. Por ejemplo, en la saga de “Toy Story” (1995, 1999 y 2010) hemos constatado cómo la amistad es una parte intrínseca en esta historia y, además, sufre una evolución constante (tanto cuantitativamente por el incremento de actos de amistad recogidos en las tablas de análisis como por ser un asunto de fondo relevante en la trama) desde el estreno de la primera parte hasta la última, 15 años después. Por su parte, “Buscando a Nemo” (2003) es la segunda película en la que el tratamiento de la amistad es mayor, con respecto a las demás producciones. En este sentido, también es preciso aclarar que esta asignación temática ha sido realizada a partir de las tablas creadas *ad hoc* para evaluar este parámetro, pero que en el momento de posicionar las películas en una especie de ranking, nos servimos de la tipología de actos que ha sido contabilizada en función de los personajes principales.

Por su parte, en cuanto al desarrollo de la solidaridad en estas tramas animadas, tenemos a “Toy Story” (1995) y, de nuevo, “Buscando a Nemo” (2003) como las dos historias en las que hay un mayor tratamiento de la solidaridad, muy relacionada posiblemente con la empatía que despiertan los protagonistas de sendas películas (*Buzz Lightyear* y *Nemo*) hacia los demás personajes, tratando de ayudarles de manera incondicional durante el film.

**Los temas que son menos recurrentes serían: la paz, la religión y la inmigración.** Contenidos relacionados con la presencia o búsqueda de la paz, en su sentido más estricto, podrían estar presentes en “Bichos” (1998) o en “Los Increíbles” (2004), en las que vemos cómo un opresor o un villano trata de alterar la tranquilidad que reina en un sistema o sociedad concretos. En estos dos casos, serían *Hooper* y *Síndrome* los antagonistas y encargados de sembrar el pánico entre sus “sometidos”.

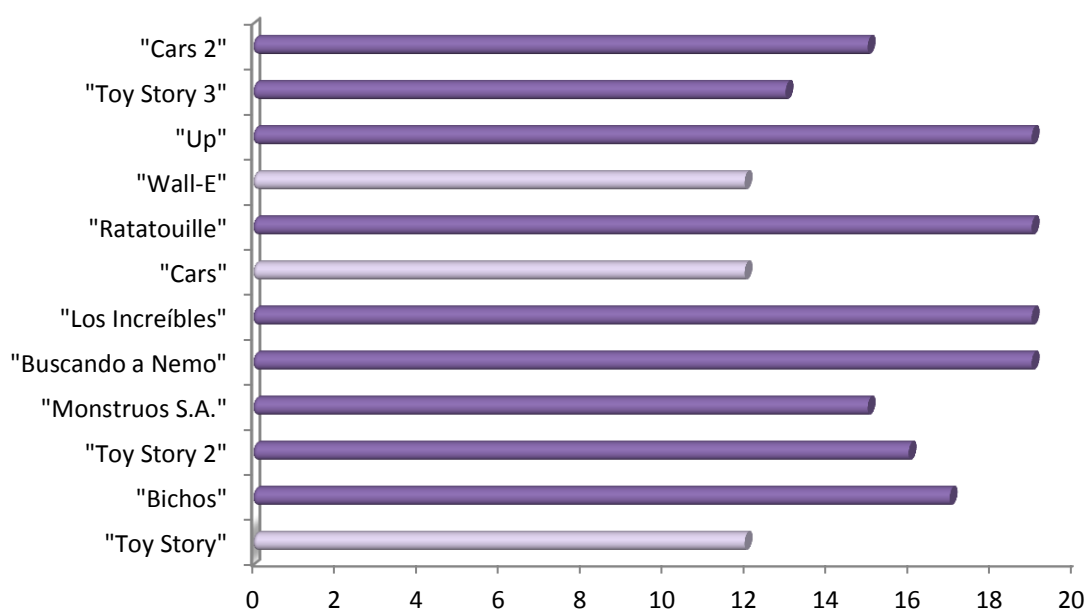
**Un tema también más bien residual es el de la religión en este tipo de películas.** En nuestro análisis hemos encontrado algún tipo de vinculación con este aspecto en las películas de “Los Increíbles” (2004) –vemos esa presencia en la boda religiosa que se produce ya al principio de la cinta, entre *Bob* y *Helen*–; en “Ratatouille” (2007), por las apariciones fantasmagóricas de *Gusteau*, a modo de “revelación” para *Remy*; y, especialmente vemos la importancia de la religión en “Up” (2009). En primer lugar, también se celebra una boda por la iglesia cuando *Carl* y *Ellie* deciden comprometerse delante de los suyos. Luego, cuando *Ellie* se muere, se vuelve a ver la iglesia, en la que se ha celebrado el funeral, o eso es lo que se intuye, ya que no hay diálogos de ningún tipo, sólo música. Y también, podríamos decir que, toda esa presencia extracorpórea que nos transmite el *Sr. Fredricksen* cuando se dirige a su esposa y ésta sigue siendo su mayor compañía, a pesar de no estar

físicamente con él. El hecho también de arrancar con su casa atada a miles de globos y viajar por el cielo contribuye a crear esa “metáfora mística” en la que el protagonista de la historia pretende estar más cerca de su esposa (Horn, 2010).

**La inmigración en este tipo de películas tampoco es muy habitual y además se aborda de una manera especial.** Entendemos este proceso de movimiento de gente de un modo general, cuando hay algún tipo de cambio para intentar buscar alguna mejoría en las personas y entienden que mudarse a otro lugar –sea un país, colonia, territorio nuevo, etc- pueda ser una solución para solventar sus problemas. Los ejemplos concretos serían el de “Bichos” (1998), cuando *Flik* recibe el encargo de viajar –en una travesía muy peligrosa- para buscar guerreros que pudiesen ayudar a las hormigas a combatir contra los saltamontes; “Toy Story 2” (1999), aunque de manera indirecta, los nuevos juguetes de colección (*Woody*, *Jessie*, *Perdigón* y el capataz), se irán a Japón y allí empezarán una nueva vida en el museo. Estos personajes están emocionados por la idea de poder cambiar su situación actual, aunque en *Woody*, por ejemplo, vemos cómo ese traslado, dejando atrás a parte de su familia y amigos, no supondrá un paso fácil de dar, encarnando las reacciones típicas ante una realidad tan compleja como es el proceso migratorio en la vida de una persona.

También estaría la inmigración presente en “Buscando a Nemo” (2003), *Marlin* tiene que dejar su anémona, de la que nunca ha salido, para cruzar el océano en busca de su hijo; y también “Ratatouille” (2007), en el personaje de *Remy* está presente este proceso de empezar una nueva vida en un sitio desconocido, solo sin nadie, dejando atrás a su familia.

**Gráfico 27.**  
Distribución temática en Pixar (1995-2011)



De las películas analizadas, ninguna de ellas reúne la totalidad de temas que se contemplan en las tablas de análisis (21 ítems). Entre las producciones animadas que reúnen una mayor variedad de temas figuran: “Buscando a Nemo” (2003), “Los Increíbles” (2004), “Ratatouille” (2007) y “Up” (2009), con unos 19 temas distintos. A continuación, según el gráfico, en “Bichos” (1998) se registran 17 diferentes; “Toy Story 2” (1999), con 16; seguida de “Monstruos S.A.” (2001) y “Cars 2” (2011), con 15 temas. Entre las que menos variedad de contenidos presentan en esta clasificación se encuentran “Toy Story” (1995), “Cars” (2006) “Wall-E” (2008), con 12 temas diferentes en sus historias.

Sin embargo, antes de plantear algunas de las cuestiones relacionadas con el contenido axiológico de estas producciones, es necesario realizar algunas precisiones que no han sido contabilizadas por medio de las tablas de análisis. A pesar de esos 21 temas que se contemplan en la matriz de datos y su clasificación por películas, nos ha llamado la atención que ciertos aspectos temáticos que nos hemos ido encontrando en algunas de estas producciones, pese a no tenerlas presentes en nuestras tablas. **Hablamos por ejemplo de la importancia de la ecología o el medio ambiente**, especialmente presente en “Wall-E” y la propia trama de la película pero también en “Monstruos S.A.” (2001) y sus medidas de ahorro encarnadas en *Sulley*, educando a *Mike* sobre la relevancia de nuestras acciones cotidianas si evitamos el uso del automóvil, ahorrando energía a la vez que promovemos un estilo de vida saludable. En este sentido, también en esta producción de monstruos *sui generis* percibimos esa importancia de la **promoción de hábitos saludables** como el hecho de hacer ejercicio o las prácticas de higiene personal como lavarse los dientes después de cada comida. **Otro de los temas que se tratan en una de las películas, en “Buscando a Nemo” (2003) es la discapacidad.** La cinta es un buen ejemplo de cómo las personas que poseen algún tipo de minusvalía son personas como las demás, a pesar de tener algún tipo de necesidades especiales. Gracias a los consejos de *Gill*, *Nemo* se dará cuenta de que el único impedimento para no conseguir lo que deseas eres tú mismo: si crees en ti mismo serás capaz de hacer lo que te propones y conseguir tus metas en la vida.

**La cuestión de la vejez es un tema que no acostumbra a ser frecuentemente tratado en estos relatos audiovisuales para niños**, al menos no suelen ser las personas mayores los héroes de estas historias. Sin embargo, las relaciones intergeneracionales que priman en “Up” (2009) constituyen una novedad en este sentido. A pesar de la amplia temática que aborda, la dignificación de las personas mayores que lleva a cabo resulta de singular admiración. Decía el escritor, cineasta y guionista, I. Bergman, que “envejecer es como subir a una montaña: a medida que uno asciende la respiración se hace más dificultosa, la marcha es más pesada, el latido del corazón más rápido, pero la vista del paisaje es cada vez más amplia”. Ésa es la perspectiva que un personaje como el *Sr. Fredricksen* introduce, dando a entender que nunca es tarde para conseguir lo que uno se propone. Este particular héroe actúa en representación de este colectivo, y nos demuestra que esta etapa puede ser el momento perfecto para sentirse más vivo que nunca y dar rienda suelta a todos los sueños que en la juventud se han quedado sin cumplir.

**Por último, destacamos el papel de los medios de comunicación en estas historias animadas.** Son múltiples los ejemplos en los que esta presencia es un hecho y constituye un canal informativo también para estos personajes de ficción humanizados. Empezamos por la función de la televisión en “Toy Story” (1995) como instrumento que le permite a *Buzz Lightyear* descubrir la verdad sobre su existencia; mientras que en “Toy Story 2” (1999), este medio vuelve a estar visible en varias escenas, pero destacamos cuando es este aparato el que ahora le muestra a *Woody* la verdadera historia de su vida como juguete. En “Monstruos S.A.” (2001), además de la pequeña pantalla en la que se ven anuncios



publicitarios protagonizados por algunos de los personajes de la historia, la prensa también adquiere una relevancia destacada en cuanto a la información que proporciona sobre las novedades que tienen lugar en la sociedad. Por ejemplo, en una escena vemos al ayudante de *Randall* que le confirma que “viene en primera plana, la niña que tú buscabas...”, le dice con el periódico en la mano. También en “Los Increíbles” (2004) -de una manera parecida a lo que nos presentan en “Up” (2009), con el noticiero en blanco y negro donde aparece por primera vez *Charles Muntz* y el cuestionamiento sobre sus investigaciones como explorador- en esta película también vemos cómo es la televisión la que anuncia esa retirada obligatoria de la vida pública de estos superhéroes. En las dos películas de “Cars” (2005 y 2011) los periodistas están siempre visibles, siguiendo de cerca las carreras y retransmitiendo los principales avances mediante programas deportivos o del mundo del motor. En “Ratatouille” (2007) es la televisión la que muestra a *Remy* la muerte de *Gusteau*, su chef favorito, por ejemplo; o en “Wall-E” (2008) son los medios audiovisuales los que, a bordo del AXIOM, son los encargados de informar sobre las últimas novedades de vestimenta, comida así como las opciones para el ocio y disfrute de su tiempo libre.

A continuación, nos encargamos del análisis de los valores y contravalores que se transmiten en estas películas de Pixar según la información recabada a partir de las tablas de datos. En total, se han establecido 16 valores que contemplan estos cuadros de análisis empleados: *amistad, amor, belleza interior, bondad, comprensión, compromiso, fidelidad, humildad, igualdad, respeto, responsabilidad, solidaridad, superación personal, tolerancia, valentía y verdad*.

Algunos de estos términos han sido también analizados en las cuestiones temáticas que abordan estas producciones, aunque en este epígrafe entendemos estos conceptos en un sentido más positivo y en el modo en el que se tratan para promover actitudes favorables y modelos positivos de comportamiento. Se trata de profundizar si el cine de animación podría ser un cauce de promoción de valores entre el público infantil y determinar sus posibles influencias entre los menores, en el sentido en el que otros autores trabajan estas cuestiones (Álvarez Ruiz, 2008: 159-170; Ambrós & Breu, 2007; Antón Fernández, 2006; Pereira Domínguez, 2005; Guerrero, 2003: 14-16; etc).

**Gráfico 28.**  
Contenido axiológico en Pixar (1995-2011)



En el anterior gráfico se muestra la apuesta por el contenido axiológico en las películas de animación de los estudios Pixar y distribuidas por Walt Disney. Como conclusión general a partir de estos datos, podríamos decir que los valores no son un asunto menor en el desarrollo de la trama de estas historias sino que parecen estar muy presentes y se abordan de una manera directa en la mayoría de los casos. **A excepción de la primera y tercera parte de “Toy Story” (1995 y 2010) y “Wall-E” (2008), los demás títulos cumplen el máximo que hemos establecido en las tablas de 16 valores.**

Los valores más presentes son la *amistad*, el *amor*, la *bondad*, el *compromiso*, la *fidelidad*, la *humildad*, la *igualdad*, el *respeto*, la *responsabilidad*, la *solidaridad*, la *superación personal*, la *valentía* y la *verdad*. Como índices positivos que no se abordan en la totalidad de las películas de Pixar, o no de una manera suficientemente significativa según el criterio impuesto estarían la *belleza interior*, la *comprensión* o la *tolerancia*.

**La amistad es uno de los valores marco en toda la obra de Pixar.** En la saga de “Toy Story” (1995, 1999 y 2010) es el eje central en las aventuras que corren estos personajes; en “Bichos” (1998) también será la relación entre los “guerreros de circo” y *Flik*, así como la amistad que le une a la pequeña *Dot* a este protagonista, conforman el elemento más fuerte para conseguir que la paz vuelva finalmente a la colonia; o en “Monstruos S.A.” (2001), película en la que se insiste mucho en el valor de la amistad y el amor entre las personas queridas, y con la ayuda de la canción final “Si no es contigo, amigo, nada soy” ayuda a reforzar ese mensaje que promueven desde los estudios Pixar. Por su parte, las demás entregas como “Buscando a Nemo” (2003) y el papel del donante de *Dory*, amiga incondicional de ese padre desesperado en busca de su hijo o los nuevos amigos de *Nemo* en el acuario y fuera de él, serán los que conseguirán darle a esa trágica historia un final feliz. “Los Increíbles” (2004) -aunque tal vez sea la película en la que la amistad no está tan presente como otros valores como el amor, por ejemplo-, así como “Ratatouille” (2007) o “Up” (2009), gracias a la relación entre *Linguini* y *Remy* o el *Sr. Fredricksen* y *Russell*, descubriremos que las mejores historias son las que se pueden compartir. De igual modo, en las dos partes de “Cars” (2006 y 2011), la amistad entre *Rayo* y *Mate* será todo un ejemplo a seguir, a pesar de los prejuicios e ideas preconcebidas, quien tiene un amigo, tiene un tesoro y ésa es la mejor lección que pudo aprender *Rayo* desde que apareció en Radiador Springs.

**En el análisis de los contravalores que se transmiten en estas películas los vemos fundamentalmente encarnados en los antagonistas de estas historias. En total se analizan 13 contravalores:** *arrogante*, *asustadizo/a*, *dictador/a*, *egoísta*, *envidioso/a*, *hipócrita*, *ignorante*, *malvado/a*, *mentiroso/a*, *orgullosa/a*, *rudo/a*, *sumiso/a* y *violento/a*. A veces no sólo los villanos son los que representan estos contravalores, sino que también los protagonistas se convierten en personas menos bondadosas y amables para mostrarnos su lado más violento. Pero casi siempre este tipo de acciones por parte de los héroes suelen estar justificadas por un final positivo y favorable en cuanto al restablecimiento del orden. Los protagonistas, a pesar de recurrir a actitudes o comportamientos cuestionables, en la resolución del conflicto es habitual que “todo se perdone” y que éstos sean reconocidos y se valore su contribución honorable a la causa; mientras, a los malvados siempre se les impone un castigo que puede ser físico, sancionarles con el alejamiento o incluso, la manera más habitual, con la propia muerte. **Los contravalores más frecuentes** que asumen estos personajes son: la *arrogancia*, el *egoísmo*, la *envidia*, la *hipocresía*, la *rudeza* o la *sumisión*, pero con una presencia menor que las actitudes positivas.

Veamos algunos de estos ejemplos de los antagonistas analizados desde la perspectiva de los contravalores que promueven a partir del personaje que representan.

En el caso de “Toy Story” (1995), el tirano es *Sid*, el vecino de *Andy*, encarna ese papel de personaje villano del cuento, que se divierte torturando a los juguetes. Es un niño *malvado*, *dictador*, *arrogante* y *rudo*, sin que apenas muestre alguna mínima capacidad para empatizar con el dolor de los demás o mostrar cariño, incluso con su hermana pequeña, con quien disfruta asustándola y destrozando sus cosas. En “Bichos” (1998), *Hooper*, el antagonista principal, junto con su hermano *Molt* o *P. T. Pulga*, el director de la compañía del circo, son personajes que no encarnan ningún tipo de valor sino que más bien se identifican con la *arrogancia*, la *hipocresía* o el *egoísmo* a la hora de desempeñar sus acciones.

En “Monstruos S.A.” (2001), el antagonista principal es *Randall*, quien protagoniza el mayor número de conductas agresivas, suponiendo más del doble con respecto a las situaciones de naturaleza también negativa que provocan los demás personajes que intervienen en la trama. Además, en su comportamiento está muy presente el orgullo, el egoísmo y la crueldad, incluso en su mal trato con los niños y niñas de los que él debe sacar el máximo provecho para su empresa. No debemos dejar de incluir en este apartado, la figura que representa *Skinner*, en “Ratatouille” (2007). Este chef envidioso y prepotente del ‘Gusteau’s’ protagoniza un amplio número de *situaciones de desprecio* y violentas contra *Remy* y *Linguini*. Los mayores contravalores alcanzados en el filme están presentes en este diminuto personaje.

**En último lugar, habría que decir, que la violencia tenida en cuenta como contravalor constituye el hilo conductor de casi todos estos personajes malvados de las películas.** Como viene siendo habitual, utilizar las imágenes agresivas o personajes excesivamente violentos podría constituir una estrategia comercial y, a pesar de ser películas “Autorizadas para todos los públicos”, en algunas de estas producciones resulta llamativa. En trabajos anteriores, constatamos como en el caso de la compañía DreamWorks, por ejemplo, la presencia de la violencia a lo largo de estos últimos años (1998-2008) experimentó un crecimiento constante en sus películas de animación (Porto, 2010). En el caso del período analizado en esta investigación sobre las creaciones de Pixar estrenadas entre los años 1995 y 2011, no se evidencia ningún patrón concreto en este sentido, aunque sí que la violencia es una parte importante en algunas de sus películas, especialmente en “Los Increíbles” (2004) y “Cars 2” (2011).

## 7.4

# Tipología y tendencias familiares

Otro de los puntos de interés en nuestro análisis de contenido de las películas de animación de estos estudios es detenernos en los diferentes modelos familiares que se presentan. El objetivo marco de esta investigación es descubrir de qué manera el cine puede socializar a los menores, así que también nos ha parecido interesante centrar nuestra mirada en la tipología de familia que se traslada a estos productos audiovisuales.

**En nuestras tablas de datos, hemos contemplado la siguiente clasificación:** *familia estructurada* (padre, madre e hijos/as) (FE), *pareja sin hijos / as* (PS), *padre con hijos / as* (PH), *madre con hijos / as* (MH), *padre y madrastra* (PM), *madre y padrastro* (MP), *padre desaparecido* (PD), *madre desaparecida* (MD), *divorciados* (DI), *huérfano / a* (HU), *Abuelos* (AB), *Tío / Tía* (TI), *Hermanos /as* (HE) y la opción de *ausencia de referencias* (AR), para todas aquellas películas en las que no haya ningún tipo de alusión a alguna estructura familiar.

Aclaramos que en nuestro análisis **se recopilan aquellos casos en los que los miembros de la familia entran en escena de algún modo, pero también se señalan las alusiones más significativas a algún tipo de vínculo familiar**, aunque los personajes en cuestión no tomen parte en la trama. Por ejemplo, en el caso del tiburón *Bruce*, en “Buscando a Nemo” (2003), cuando conoce a *Marlin* y al saber qué está haciendo por su hijo, el tiburón no puede evitar la emoción: “Qué pena, qué buen padre. Yo no conocí a mi padre”, y se echa a llorar. A este tipo de situaciones nos referimos, no vemos a su padre en ningún momento, pero su hijo le nombra en un punto determinado de la historia.

De modo general, veamos el siguiente cuadro en el que se recoge la clasificación general de una institución tan importante como la familia en estos materiales audiovisuales.

**Tabla 4.**  
Tipología de familias en Disney y Pixar (1995-2011)

PELÍCULA	FE	PS	PH	MH	PM	PD	HU	TI	HE	NR
<b>Toy Story</b>	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
<b>Bichos</b>	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
<b>Toy Story 2</b>	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
<b>Monstruos, S.A.</b>	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
<b>Buscando a Nemo</b>	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0
<b>Los Increíbles</b>	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
<b>Cars</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Ratatouille</b>	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0
<b>Wall-E</b>	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
<b>Up</b>	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
<b>Toy Story 3</b>	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
<b>Cars 2</b>	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0

En la anterior tabla se recogen mediante 1 y 0 la presencia o ausencia, respectivamente, de ese modelo familia en concreto que establecemos a priori como categorías, algunas excluyentes y otras complementarias. De esta tabla han sido eliminados los ítems de *madre y padrastro* (MP), *madre desaparecida* (MD), *divorciados* (DI) y *abuelos* (AB), por no haber anotado ninguna indicación positiva en ninguno de las 12 películas de nuestro trabajo.

Si atendemos al tipo de familia que se representa en la obra de Pixar obtendríamos la siguiente información: **el modelo familiar que más habitual resulta en estas películas es el de sólo la madre con hijos** (se constata su aparición en diez de las 12 películas analizadas, a excepción de las dos entregas de “Cars”). Esa ausencia del padre ni se justifica en la mayoría de los casos. La excepción podría ser en “Ratatouille” (2007), ya que *Linguini* era hijo de *Renata* -antigua trabajadora del restaurante ‘Gusteau’s’ y a la que se alude sólo por referencias- y el padre del muchacho se demuestra que era el chef *Gusteau*, aunque entre ellos sólo habían tenido una relación esporádica, según parece a lo largo de la trama.

Podría resultar llamativo o tal vez sea sintomático del momento de sociedad actual por el que atravesamos que la *familia estructurada* como tal (con un padre, una madre y los hijos/as) apenas aparece en tres largometrajes. En la misma proporción aparecen *parejas que no todavía no tienen hijos* –a veces se explica que se debe a que no han podido concebir, como sería el caso de “Up” (2009), con *Carl* y *Ellie*- y también aparece en tres películas la *figura paternal, solo, sin una madre, que se encarga de cuidar de su hijo o hijos*. Esa ausencia, a veces, no está explicitada en el discurso mientras que otras, como en el caso de *Marlin*, en “Buscando a Nemo” (2003), se corresponde con que ese padre solitario que lucha por su hijo es viudo.

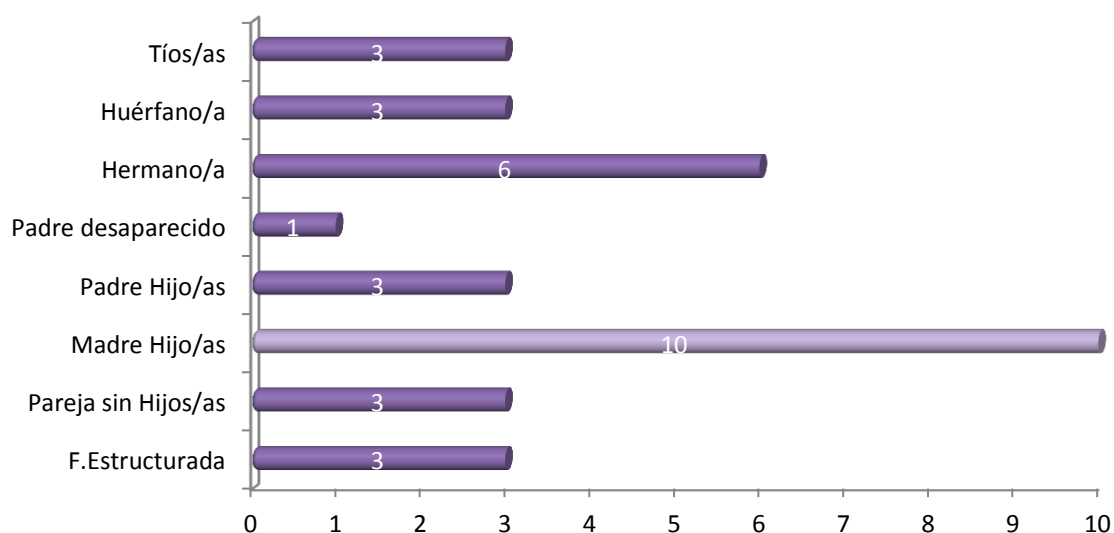
Entre la información recabada, también vemos que **la inclusión de los hermanos** como parte de la familia se corresponde con una categoría que se da de manera, más o menos frecuente, en estas narraciones audiovisuales. **Vemos que la proporción es 7/12**. Así mismo, otros familiares como los *tíos* se mencionan o aparecen referenciados de alguna manera (como en el caso de *Sulley* y *Boo*, cuando él pretende hacerla pasar por su sobrina) y se presentan alusiones a ellos en tres películas, en “Monstruos, S.A.” (2001), “Buscando a

Nemo” (2003), *P. Sherman* es tío de *Darla*; y en “Cars” (2006), cuando vemos a los tíos de *Luigi* dándoles la bienvenida a todo el equipo de *McQueen* en Porto Corsa, Italia. A diferencia de lo que en la vida real suele suceder, **los abuelos no tienen ningún papel destacado y de las 12 películas analizadas, esta figura tan importante en una familia no aparece en ninguna de ellas.**

En el gráfico también está la categoría de *padre desaparecido*, que como mencionábamos en párrafos anteriores, únicamente esta situación familiar se encuentra representada en la película “Buscando a Nemo” (2003), en el caso del tiburón pacífico de *Bruce* y su mención a que él no pudo conocer a su padre. Desconocemos si porque ha fallecido o porque simplemente no ha querido reconocerle como hijo.

Toda esta información que acabamos de detallar la podemos ver representada en el siguiente gráfico de barras. Del mismo modo que en la tabla anterior, precisamos que en este gráfico tampoco se recogen las variables familiares que no han obtenido ningún valor positivo en el análisis de contenido.

**Gráfico 29.**  
Principales relaciones familiares en Disney y Pixar (1995-2011)



Una vez explicado el marco general de la tipología de las familias que se presentan en estas películas de animación de Disney y Pixar, veamos algunas de las particularidades más específicas de cada una de estas cintas. No se trata de desarrollar en profundidad este tema sino centrarnos en algunos de los aspectos que nos han parecido más relevantes.

Respetaremos el mismo orden que hemos venido haciendo a lo largo del análisis de los personajes y los conflictos emocionales recogido en páginas anteriores. Seguiremos un orden cronológico de acuerdo a su estreno en la gran pantalla, aunque en el caso de la

trilogía “Toy Story” (1995, 1999, 2010) y “Cars” (2006 y 2011) nos referiremos a sendas tipologías de familias que, en algunos casos, se describirán de manera conjunta ya que se repiten muchos de los personajes.

**En primer lugar, analicemos la saga “Toy Story”.** En la primera parte de la película nos encontramos con dos tipos de familia claros: la madre de *Andy* y *Molly*; y sus vecinos, la madre de *Sid* y *Hanna*. En la segunda parte, aparece la pareja del *Sr. y Sra. Patata* y hacia el final de la película, ella le propondrá a su marido por qué no adoptan a los tres marcianitos verdes adorables. Esta situación ha sido codificada simplemente como pareja sin hijos, aunque con esta peculiaridad porque tratan de formar una familia de adopción y considerar como hijos a estos muñecos. En “Toy Story 3” (2010), se mantiene la familia de *Andy* y *Molly* (mucho más mayores con respecto a la primera vez que nos presentan a estos personajes) y la unión entre el *Sr. y Sra. Patata*. Además, aparece un nuevo tipo de familia representado en *Bonnie* y su madre, quien trabaja en la guardería Sunnyside. *Bonnie* no tiene hermanos y, de nuevo, la función del padre, en esta película permanece ausente.

Según se aprecia en el siguiente cuadro, representan las relaciones familiares más relevantes de las tres películas de *Woody* y sus amigos.

### Imagen 20.

Algunas representaciones familiares en “Toy Story” (1995-2010)



Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. *Andy* y su madre. 2. *Andy* y *Molly*, su hermana. 3. *Hanna*, hermana de *Sid*. 4. *Bonnie* y su madre en Sunnyside. 5. *Sr y Sra. Patata*. 6. Los marcianitos, hijos adoptivos del *Sr. y Sra. Patata*.

Pasamos ahora a la película de **“Bichos” (1998)**, en la cual tenemos como dos principales representaciones de la institución familiar: la que constituye la reina y sus hijas; y aquella que incluye a *Hooper* y su hermano *Molt*, ambos huérfanos de madre. La primera relación familiar expresa que nos presenta esta cinta es la que unen a la reina, de avanzada edad, con sus dos hijas: *Atta* y *Dot*. La princesa *Atta* será quien releve en el trono a su madre próximamente; mientras que *Dot*, encarna a una pequeña hormiga que apenas sabe volar todavía. Entre ambas hermanas se percibe cierta rivalidad y escaso entendimiento entre ellas. La pequeña no parece llevarse demasiado bien con la princesa y pese a su corta edad demuestra firmes convicciones y un gran carácter. Esta rivalidad no es novedosa en los cuentos –y tampoco en su versión animada– ya que en **“La Cenicienta” (1950)**, por ejemplo, el conflicto fraternal tenía ya una representación importante (Navarro, 2007: 66). El personaje de *Dot* encarna el clásico donante y auxiliar del héroe que le ayuda en la consecución de su misión: salvar a la colonia y traer la paz a Isla Hormiga. Resulta curioso que, en este caso, la donante se convertirá en cuñada del héroe en el momento en el que *Flik* y *Atta* contraigan matrimonio, que no se celebra en la película pero se intuye que pasará, como final tradicional en este tipo de relatos.

Otra estampa familiar la tenemos en los hermanos *Hooper* y *Molt*. *Hooper*, es el villano de la película y es el líder de la banda de saltamontes, en la que también está su hermano menor, *Molt*, quien no deja de darle problemas. En una de las escenas, se acerca violentamente a su hermano y le amenaza con matarle, aunque luego recapacita diciendo que “si no fuese porque le he prometido a mamá en su lecho de muerte...”. Ese indicio es el que nos conduce a imaginarnos a dos hermanos huérfanos de madre, donde el mayor trata de proteger al más pequeño, mientras que éste se limita a acatar órdenes porque su inteligencia tampoco da para mucho más.

Hasta el momento, de las cuatro relaciones familiares que se dan entre hermanos, tan solo la de *Andy* con *Molly* es la única positiva donde apreciamos una relación de amor y cariño entre ellos. Ni en la de *Sid* y *Hanna*; ni en la de *Atta* con *Dot* y tampoco entre *Hooper* y *Molt* vemos ese vínculo de fraternidad que debería ser natural entre dos personas que comparten los mismos padres.

En el caso de **“Monstruos S.A.” (2001)** no contamos con un amplio despliegue familiar propiamente dicho, sino más bien por alusiones. Los dos protagonistas *Sulley* y *Mike* se presentan de manera aislada y no se habla de ninguno de sus familiares, a excepción de lo que *Sulley* explica en algún momento del discurso a su jefe el Sr. *Watemoose*. Cuando trata de introducir a la pequeña *Boo* en la fábrica, disfrazada de monstruo, a este asustador profesional no se le ocurre otra cosa más que decir que la niña es hija de su hermana, por tanto, su sobrina. Y en ese momento del diálogo entre ellos es cuando se explicita algún tipo de parentesco –falso– entre los personajes. Por otra parte, también en una escena concreta en la que *Boo* se pierde de *Sullivan* y se va con otros niños, él la encuentra junto a una madre con sus pequeños. Ésta piensa que *Boo* es su hija y se sorprende diciéndole: “Vaya, qué padre tan afectuoso”. Y con estas dos referencias serían las que cubren este apartado familiar en esta película sobre animación de monstruos y humanos.

Vemos el siguiente título que vio la luz de la mano de Pixar, según el orden cronológico que venimos cumpliendo. Entre las 12 cintas analizadas, **“Buscando a Nemo” (2003)** es la película de animación que más tipos de familia diferentes reúne: *familia estructurada, padre con hijos, madre con hijos, padre desaparecido, hijos huérfanos* y también encontramos la presencia de los *tíos* como miembro familiar importante.



Al comienzo de la historia, aparece una *familia estructurada* compuesta por *Marlin*, *Coral* y los futuros hijos que, en ese momento, representan los 400 huevos que están a punto de venir al mundo. Es de las pocas escenas que vemos una familia nuclear con sus padres y su prole unidos. Aunque en este caso ese legado todavía está por llegar, y además, no asistiremos mucho tiempo a esa felicidad de la familia reunida porque un inesperado ataque acabará con la vida de *Coral*. *Marlin*, se quedará viudo y será el responsable de la educación y protección de su pequeño *Nemo*, el único huevo que sobrevivió al incidente mortal. Así que, dada esta situación, *Nemo* es un personaje que se presenta como *huérfano* de madre, aunque tiene un padre que parece compensar con creces esa carencia.

Otras escenas en las que se aprecian diferentes formas familiares los vemos cuando *Marlin* acompaña a su hijo al colegio. Aparecen otras madres que están al cuidado de sus bebés, sin la presencia paterna, y por otro lado, también es cierto que los que acompañan a sus hijos más mayores a la escuela son los esposos, como en el caso de *Marlin*. En el momento en el que los alumnos se van con el profesor *Raya*, los padres se quedan charlando –como, normalmente, suele ocurrir en la vida real entre las mamás del colegio- y comparten experiencias y miedos con respecto a sus hijos.

Una referencia bien patente en esta película es la alusión a los tíos y su papel en cuanto a darle los caprichos que les piden los sobrinos. Quizá ese rol es más propio de los abuelos en la vida real. En este caso, es el dentista *Shermann* el que intenta complacer a su sobrina *Darla* dándole su mascota preferida como regalo de cumpleaños. En la vez anterior había sido *Risitas*, el pez que se murió en la propia mano de la pequeña, de tanto sacudir la bolsa que lo contenía; esta vez, *Nemo* será su próximo presente.

Por último, y como ya hemos avanzado anteriormente, también tenemos en esta cinta el único índice positivo en cuanto a la presencia de *padre desaparecido*, en la situación personal que comenta *Bruce* a *Marlin* y *Dori*.

**Es el turno de ocuparnos de la película familiar por excelencia en la trayectoria de Pixar. “Los Increíbles” (2004) nos sitúa en un contexto en el que una familia de cinco miembros de superhéroes vive en las afueras de una ciudad norteamericana.** Es la primera vez a la que asistimos a situaciones propias de esta institución como el momento de cenar todos juntos, la madre que se encarga de los problemas de su hijo en el colegio y somos testigos de cómo acude a una cita con el director por mal comportamiento de su pequeño, así como presenciamos los problemas típicos de la convivencia entre los esposos. Hablamos de *Bob* y *Helen*, con sus tres hijos: *Violeta*, *Dash* y *Jack-Jack*, todavía bebé. De nuevo, se vuelve a cumplir esa especie de síndrome de Caín y Abel, en cuanto a *Violeta* y *Dash*. Ella es una adolescente muy tímida que empieza a sentir algo más hacia un compañero de clase y su hermano se encarga de sacarle los colores con el tema durante la cena, delante de sus padres. En ese momento, los dos se enzarzan en una pelea física en la que acaban interviniendo todos los miembros de la familia.

Entre estos dos hermanos, e incluso en la familia en general, asistimos a una clara evolución con respecto a su valoración personal de qué significa estar unidos en la familia y la suerte que tienen de estar todos juntos. *Violeta* y *Dash*, cuando aparecen los problemas en realidad, trabajan en equipo y aúnan sus superpoderes para conseguir liberarse del malvado y poder regresar a casa sanos y salvos. Por su parte, sus padres estarán muy orgullosos de sus hijos y se lo harán saber. “Adoro a mi familia”, grita *Dash*, cuando están a punto de finalizar la mayor aventura de su vida. Los valores familiares en esta cinta quedan muy reflejados en todos y cada uno de los miembros, hasta en el pequeño *Jack-Jack*, cuando

pretende volver a los brazos de su madre y manifiesta sus incipientes poderes con *Síndrome*, tras haberle raptado.

**Aunque en “Los Increíbles” (2004) lo central es esta familia nuclear protagonista de la historia, también existen algunas referencias** -de modo casi residual- **a madres con hijos** que aparecen solas, sin la presencia de su marido. Aunque son más bien imágenes aisladas -y no tenemos ninguna pista de porqué los padres no están presentes en ese momento y podría deberse a múltiples causas-, sí nos resultan significativas algunas de estas escenas. Por ejemplo, la que vemos en el combate final, cuando una mujer joven trata de proteger a su bebé de morir aplastado por una máquina gigante que se viene encima del carrito de su bebé. La madre corre para salvarle, pero será finalmente *Síndrome* quien evite el accidente, bajo la expectación de todos los transeúntes.

A continuación, analizamos los principales modelos familiares que se representan en las dos películas de coches de carreras. **“Cars” (2006) es el único ejemplo en el que no hay referencias a ningún tipo de familia concreto.** Tanto los personajes principales (*Rayo*, *Sally* y *Mate*), como el antagonista (*Chick*) así como los demás secundarios que intervienen en la trama no se les atribuye ningún parentesco entre ellos ni hay referencias explícitas a sus orígenes. **En la segunda parte, en “Cars 2” (2011) sí que incorporan algunas referencias familiares que ayudan a enmarcar a estos personajes como la importancia de los tíos, los padres con hijos o las parejas sin descendencia** que podrían representarse en *Sally* y *Rayo* o en *Mama* y *Tío Topolino*, los tíos de *Luigui*.

En cuanto a las *parejas sin hijos*, podríamos incluir la relación que mantienen *Rayo* y *Sally* desde la primera parte de la película. Desde entonces han pasado seis años y podría haberse visto alguna evolución entre ellos dos, como sí ocurre en otras películas en las que vemos el paso del tiempo en los personajes. Sin ir más lejos, el caso de “Toy Story 3” (2010): desde la primera parte, en esta última entrega vemos que tanto *Andy* como *Molly* han crecido y se han hecho mayores. Pues en este caso, la relación se mantiene entre *McQueen* y *Sally*, pero no hay novedades en cuanto a ampliar la familia.

También se alude a los tíos en esta película, cuando *Mama* y *Tío Topolino* reciben a *Luigui* y a sus amigos en su casa, con toda una fiesta de recibimiento. Su sobrino demuestra un gran cariño hacia ellos y está muy contento de poder volver a casa. Estos tíos, tampoco hacen ningún comentario sobre sus hijos o los posibles primos de *Luigui*, sino que simplemente aparecen ellos dos solos, una pareja ya veterana en los asuntos de la vida y sin hijos.

Otros dos ejemplos menores los tenemos en *Francesco*, cuando alude a la importancia que tiene su madre en su vida –sin que su padre aparezca en esa conversación- y también, aunque en sentido contrario, cuando los cabos militares, intervienen en la desenlace de la historia y confirma la importancia de un padre en la vida de un hijo en el momento en el que asegura que él está allí para ayudar porque: “todo por los amigos de papá”.

**“Ratatouille” (2007) es un ejemplo de película en el que vemos que la familia juega un papel importante y decisivo en la vida de una persona.** Sobre todo lo vemos en el protagonista *Remy* y en los consejos de su padre para que trate de no desviarse de su camino y que no olvide sus orígenes. *Remy* tiene un hermano, *Emile*, al cual no se parece en nada, pero con el que sí lleva muy bien. Después de haberse perdido de los suyos tras la tormenta e iniciar una nueva vida en solitario, en París, cuando se reencuentra con su hermano, ambos no pueden evitar la alegría de saber que están vivos. Pero *Remy* tendrá una familia particular que pertenece al mundo de los humanos y esa noticia no agradará en absoluto a su progenitor. Nada sabemos de la madre del protagonista, pero quizá pueda

intuirse que su final ha sido trágico, como el de otras ratas a las que su padre recuerda. Casi siempre, esa muerte de un roedor está impulsada por el odio humano hacia su especie, por eso su padre siempre trata de alertar a su hijo del peligroso mundo en el que tan cómodo parece sentirse. En resumen, **podríamos decir que la importancia de la familia en la vida de una persona se reduce a uno de los consejos que le ofrece su padre: “Hay que proteger a los nuestros, *Remy*, a la hora de la verdad sólo ellos te ayudarán”.**

**También *Linguini*, huérfano de madre y de padre es un personaje que no resulta muy frecuente en este tipo de relatos de animación.** Al parecer, su madre *Renata* se ha muerto y le ha dejado el recado de que cuando ese momento llegase, su hijo pudiese ir al Restaurante Gusteau’s a pedir trabajo. La verdadera razón por la que esta mujer le había encomendado esta tarea era asegurarse de que su hijo tendría el futuro que le correspondía, porque su padre había sido el famoso y reputado chef *Gusteau*. No se avanza mucho más sobre la duración e intensidad en esa relación entre el cocinero y *Renata*. Tan solo, los demás compañeros de cocina, sabían que entre ellos había algo. Tal vez, la impresión que da la historia es que de una breve aventura amorosa entre ellos, había salido *Linguini*. Aunque, como decimos, no se especifica en ningún momento. Al final, se descubrirá que *Linguini* es hijo de *Gusteau* y el restaurante le pertenecerá a él por ser el heredero directo tras su muerte, aunque le pese a *Skinner*, el villano de la historia, y trate de ocultar las pruebas que así lo confirman.

Por otro lado, la presencia de *madre con hijos* –sin el padre– también lo vemos de manera muy rápida, hacia el final de la película cuando *Anton Ego* prueba la exquisita “ratatouille” en el Gusteau’s. El delicioso sabor de este plato le hace trasladarse a su infancia, cuando su madre le preparaba esta comida en la cocina de su casa. Y ahí, fugazmente, en ese *flash back* conocemos a un *Ego* de niño en compañía de su madre, en la cocina.

### Imagen 21.

Fotogramas de representaciones familiares en “Ratatouille”



Explicación de las imágenes (de izquierda a derecha): 1. Padre y hermano de *Remy*. 2. *Linguini* como personaje huérfano de la película, trabajando en el restaurante de su padre. 3. El fantasma de *Gusteau*, padre de *Linguini*, se le aparece a *Remy*. 4. *Anton Ego* de niño, cuando recuerda la comida que le preparaba su madre.

Después de este repaso de la institución de la familia que se representa en la obra de Disney y Pixar, continuamos con este recorrido con la película de animación protagonizada por *Wall-E* y *Eva*, dirigida por Andrew Stanton.

Para empezar, constatamos que en **“Wall-E” (2008) apenas se incide en la representación familiar.** Al menos, no tiene un papel destacado a lo largo de la trama. En esta historia de robots estas máquinas –aunque ya hemos visto que no lo son tanto y que pueden llegar a demostrar más sentimientos que los propios humanos- no tienen padres ni madres a los que pertenecen, son inventos creados con una finalidad concreta. Por tanto, la única información sobre la familia que podríamos obtener sería fijándonos en los humanos que intervienen en esta historia, los pasajeros a bordo del AXIOM.

En realidad, no hay referencias explícitas en cuanto a los diferentes tipos de familia que se reúnen en esta nave, pero sí, hacia el desenlace, en la lucha entre *Auto* y el comandante, por regresar a la Tierra. Aquí es de los pocos momentos en los que somos conscientes de que los bebés que van a bordo, así como los adultos que se dedican a comer y beber sin levantarse de sus asientos, también son padres. **En el instante en el que todo comienza a alterarse y la nave en la que viajan tiene problemas para mantener el equilibrio, vemos cómo esa acción protectora por parte de la familia, tanto de los padres, como de las madres, contribuye a proteger a sus hijos pequeños** de esas sacudidas que está dando el AXIOM. Esas serían únicamente las referencias que podemos encontrar a la familia en esta película.

Por último, en este recorrido por la tipología de familias presente en las películas de Pixar y Disney desde 1995, con el estreno de “Toy Story” hasta el último título incluido en este trabajo “Cars 2” (2011), nos falta abordar las relaciones familiares que se reproducen en el film de “Up” (2009). **Seguido de “Buscando a Nemo” (2003), esta película, junto con “Ratatouille” es la narración audiovisual en la que más modelos de familia aparecen. En “Up” (2009) distinguimos hasta cuatro diferentes: pareja sin hijos, padres y madres con hijos -de manera individual- y la unión de padre con madrastra.**

En los personajes de *Carl* y *Ellie* tenemos a un matrimonio que no han podido tener hijos. En la película se deja entrever que algún problema ocurre con *Ellie* porque vemos cómo decoran la habitación para el nuevo bebé, pero el médico le da una mala noticia que podría ser que ha perdido al niño y que no puede volver a quedarse embarazada. Por eso responden a esta forma familiar de matrimonio sin hijos, aunque siempre habían deseado ampliar la familia.

En cuanto a la categoría familiar que hemos establecido de *padre y madrastra* –figura clásica en los cuentos maravillosos-, en el caso de “Up” (2009) es el único ejemplo en el que nos encontramos esta condición entre una pareja con hijos. El propio *Russell* le cuenta a *Carl* en un momento de confesiones entre ellos que “*Phillips* no es mi mamá”, por lo que entendemos que su padre está viviendo con una persona que no es su madre biológica.

También en esta película aparece la presencia de *madres con hijos*, sin los padres –como en la escena en la que el *Sr. Fredricksen* agrede al obrero y una madre con su niños, ambos negros de piel, son testigos de ese incidente – o también, cuando los *padres acompañan solos a sus hijos* a la ceremonia oficial de entrega de nuevas insignias. En algún momento durante la cinta, *Russell* le explica a *Carl* el importante papel que juegan los padres en ese día, y al final, vemos que el suyo no se implica mucho en las cuestiones vitales para el niño, y su

acompañante en esta ocasión será el *Sr. Fredricksen* que se complace en otorgarle la insignia de ayuda a los mayores, punto de arranque por el que *Russell* llama a la puerta del *Sr. Fredricksen*. Esta escena tan tierna nos hace ver cómo *Russell* podría ser ese hijo que nunca tuvieron *Ellie* y *Carl*, incluso en alguno de los grupos ha salido esta percepción entre las opiniones de los niños.

# **8.**

## **ESTUDIO DE LAS AUDIENCIAS INFANTILES**

## 8.1

# El grupo de discusión como técnica cualitativa de investigación

Los grupos de discusión constituyen una técnica particular que poseen entidad propia, y son especialmente utilizados tanto en el estudio de mercados como en la investigación social (Vallés, 1999: 279ss).

Los métodos cualitativos, que utilizan el lenguaje natural, son mejores para obtener acceso al mundo de la vida de otras personas en breve tiempo. Por otra parte, los métodos cuantitativos son mejores para conducir una ciencia positiva, esto es, permiten una recolección de datos clara, rigurosa y confiable y permiten someter a prueba hipótesis empíricas en una forma lógicamente consistente (Schwartz, 1984: 22).

Durante muchos años, este procedimiento cualitativo ha estado relegado a un ámbito muy concreto, con una escasa literatura al respecto. En la revista *Anthropos*, en el Monográfico sobre Jesús Ibáñez, este autor afirma que:

Hay un curioso hueco en la bibliografía de las técnicas de investigación social: el que corresponde a la descripción –tecnológica-, a la fundamentación –metodológica- y a la justificación –epistemológica- de la práctica investigadora de los sociólogos que se llaman –se llaman así mismo y/o son llamados por los demás- críticos” (citado en Ortí, 1990: 46).

Especialmente sobre los grupos de discusión, Krueger considera que “la mayor parte de lo que se conoce sobre los grupos de discusión ha estado en manos de un gremio de profesionales en el que la técnica se transmitía de maestros a aprendices” (1991: 15). Según el autor, la discusión grupal nos ayuda a obtener información significativa “acerca de por qué las personas piensan o sienten en la manera en que lo hacen” (Krueger, 1991: 22).

En España, previamente al trabajo del anglosajón Krueger sobre *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada* (1991), apenas se conocían dos libros que abordasen este instrumento de medición en las ciencias sociales: el manual de Roger Mucchielli (1978) *La entrevista en grupo* y la obra de Jesús Ibáñez (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Autores posteriores a las aportaciones de Ibáñez consideran que esta obra se corresponde con esa clase de textos que no se agotan con su lectura.

En estos tres trabajos se pueden apreciar algunas diferencias importantes en cuanto a la terminología empleada, la concepción teórica y el nivel práctico de la puesta en marcha de estos grupos de discusión. Veamos algunos de estos rasgos diferenciadores de manera más específica que especifica Moisés Martín a lo largo de las páginas de la presentación del libro Krueger (1991: 11), en su versión traducida:

1. **Diferencias terminológicas.** Mucchielli habla de “entrevistas en grupo”; Ibáñez de “grupos de discusión”; mientras que el autor anglosajón utiliza el concepto de “focus group”, que se diferencia del grupo de discusión porque la conversación está más dirigida y avanza de lo general a lo particular.
2. **Cuestiones teóricas.** Para poder fundamentar por qué funciona el grupo de discusión, Ibáñez acude al psicoanálisis; Mucchielli, a la psicología humanista; y Krueger recurre a la línea constructivista-cognitiva.
3. **Desde el punto de vista práctico.** Mientras que Ibáñez y Krueger utilizan el grupo como técnica de recogida de información, Mucchielli lo contempla también como una técnica de intervención en sí misma.

Estas diferencias de partida que acabamos de recoger sintéticamente pretenden servir, a modo de ejemplo, para enmarcar el complejo trabajo de campo en el que se sitúa nuestro estudio, especialmente porque le incorporamos una dificultad añadida: esta técnica aplicada a menores. Pero vayamos por partes. El grupo de discusión no ha sido un instrumento de medición cualitativa exenta de polémica, en cuanto a diferentes perspectivas coexistentes, en nuestro país. En cierto modo también podría deberse al paulatino desarrollo e implantación que ha tenido el grupo de discusión en España, donde se ha ido avanzando sobre la marcha, tomando como modelo los avances que se sucedían en países anglosajones o en la cultura americana. Dada toda esta multiplicidad de enfoques y teorías, hemos creído conveniente elaborar un breve bosquejo del terreno polivalente en el que nos movemos. Como hemos constatado en párrafos precedentes, ya desde los autores clásicos no se ha llegado a un acuerdo en la propia terminología del instrumento de medición, así como en la parte más teórica o en las funciones prácticas del grupo de discusión. Por tanto, trataremos de delimitar lo mejor posible nuestro marco de actuación a lo largo de los siguientes epígrafes, porque al trabajar con menores mediante grupos de discusión será necesario “ajustar” algunos parámetros y criterios además de que, en ocasiones, también precisaremos de la elaboración de algunas reglas *ad hoc*, manteniendo siempre los dos principios fundamentales de toda investigación científica: validez y fiabilidad.

En los años sesenta, en España aparece una metodología de investigación social de orientación cualitativa, relacionada con los avances teóricos producidos de manera simultánea en otros países. Estos progresos estaban relacionados con diferentes corrientes como la psico-sociología de los grupos y el psicoanálisis, el estudio marxista de las



ideologías –la Escuela de Frankfurt-, la lingüística moderna y el análisis pragmático del discurso, etc. Durante esos años destacó especialmente la labor de tres personajes vinculados al mundo académico y al estudio de mercados: Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí y Ángel de Lucas.

Tomamos como referencia el punto de vista de Javier Callejo sobre los conocimientos englobados dentro de lo cualitativo en la investigación social y su identificación como:

Una especie de cajón de sastre de todas aquellas formas y procedimientos de investigación que no entraban en la perspectiva cuantitativa, en la posibilidad de contar y, con ello, medir los fenómenos sociales [...] Lo cualitativo tiende a aparecer así como un espacio en negativo, al que [...] se le otorga una función principal: la búsqueda del significado de los fenómenos, la obtención de la palabra de los sujetos de la acción social, el lugar primordial del lenguaje, la apertura, etc. (2002: 410).

A lo largo de estos últimos años, asistimos a la proliferación de múltiples autores que trabajaron en la metodología cualitativa empleada en la investigación social, dando lugar a importantes contribuciones (Conde, 1987; Ruiz Olabuénaga & Ispizua, 1989; García Ferrando, Ibáñez & Alvira, 1990; Delgado & Gutiérrez, 1994; Sarabia & Zarco, 1997; Alonso, 1998; Vallés, 1999; Cea D’Ancona, 2001; Vallejos, Ortí & Agudo, 2007; etc.) y, entre ellos, que profundizaron en los grupos de discusión como instrumento de medición en el campo de las ciencias sociales (Callejo, 1995, 2001a, 2001b, 2001c, 2002; Colectivo IOÉ, 2010a, 2010b, 2010c; Gutiérrez Brito, 2008; etc.).

### 8.1.1 ¿Qué es un grupo de discusión?

“Se me atribuye, por ejemplo, la invención del grupo de discusión. Cuando en esa invención participaron a la par que yo, muchos: Alfonso Ortí, Paco Pereña, José Luis de Zárraga y Ángel de Lucas, muy especialmente”.

J. Ibáñez (1990: 9-25)

Con esta reflexión comienza el editorial de Cristina Pérez Andrés en el quinto número de la *Revista Española de Salud*, titulado “Sobre la metodología cualitativa” (2002: 373-380). La autora prosigue haciendo un repaso por la vida de Jesús Ibáñez como un gran teórico y práctico de la metodología cualitativa en España. Tras unos años en la cárcel por motivos políticos, en 1958 Ibáñez fundó ECO, la primera empresa española de investigación, en la que tiene la oportunidad de conocer a Alfonso Ortí, y, más tarde, a Ángel de Lucas, José Luis de Zárraga y Francisco Pereña. Fruto de la colaboración de los cinco, nace el grupo de discusión (Pérez Andrés, 2002: 373), por tanto son considerados como los padres de la técnica cualitativa. Con este instrumento trabajaron en diversos estudios de mercado. No será hasta el año 1982 cuando Jesús Ibáñez, tras varios años en la Universidad, consigue la

cátedra de Técnicas de Investigación Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, constituyendo la base para que muchos alumnos se formaran en metodología cualitativa. Además, de alguna manera, este avance sirvió para consagrar las aportaciones introducidas por la Escuela Cualitativa de Madrid. Por ese motivo, a Jesús Ibáñez se le considera como el fundador del grupo de discusión como técnica cualitativa en nuestro país. En palabras de Alfonso Ortí et al. (1998: 10), círculos de intelectuales “siguen teniendo en el pensamiento vivificador de Jesús Ibáñez las claves para una investigación metodológicamente reflexiva e intelectualmente transformadora”.

En España, la práctica de los grupos de discusión cuenta con diversidad de opiniones y puntos de vista, pero siempre bajo unos parámetros comunes. Aunque existe amplia bibliografía sobre el tema, veamos algunas de las perspectivas de varios autores a modo de explicación del marco teórico y conceptual en el que se sitúa este estudio.

En primer lugar, citamos a Jesús Ibáñez (1979). Para este autor, el grupo de discusión como técnica de investigación consiste en reunir a un grupo entre seis y diez personas y suscitar entre ellas una conversación sobre el tema objeto de la investigación, la cual debe estar dirigida por el autor del estudio, a la vez que se toman notas para no dejar escapar ningún detalle relevante para el desarrollo del trabajo. A partir de estos grupos, se producen múltiples discursos, lo que será la materia prima para el análisis e interpretación de los resultados posteriores.

Por su parte, Alonso afirma que esta técnica cualitativa tiende a la apertura y la interacción entre los miembros que conforman un grupo:

El grupo de discusión es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...]. El grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas (1998: 5-36).

Esta última idea de la definición de Alonso encaja con la opinión de Ibáñez, en cuanto a que él considera que el grupo de discusión se posiciona como una técnica bastante ambigua y ambivalente: por un lado, como “instrumento” técnico, tendente hacia la manipulación de lo social; por otro, como “soporte”, apunta a la liberación y al acceso a otras realidades olvidadas (Alonso, 1998: 129). Además, en cuanto a su diseño teórico, esta técnica constituye “un instrumento perfecto para observar en su praxis cómo se realizan las formas de recepción y construcción de los discursos ideológicos, es decir, para mostrar cómo opera lo social en la construcción y decodificación de los propios mensajes” (Alonso, 1997: 267).

A continuación, recogemos algunos aspectos de la definición sobre los que incide Krueger. Es necesario aclarar que debido al origen anglosajón de este autor tiende a centrarse más en los *focus group* –más dirigidos y orientados- que en los grupos de discusión propiamente dichos, pero en esta explicación se recogen aspectos de esta técnica que nos interesan:

Un grupo de discusión es una conversación cuidadosamente planteada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo [...]. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (1991: 24).

Además, Krueger también alude al carácter de la conversación como relajada y confortable, guiada por la presencia de un moderador experto, encargado de “hacer hablar” a los participantes sin condicionar sus respuestas.

Por otro lado, para Alfonso Ortí, el grupo de discusión como herramienta de medición en la investigación social es “una técnica cualitativa y abierta, restituyente de la palabra a las masas silenciadas” (1990: 38). A diferencia de los autores anteriores, Callejo afirma que la práctica de los grupos de discusión en España, se identifica más con una reunión que con un grupo como tal. Es frecuente que este autor hable más de reuniones grupales que de grupos de discusión. A pesar de la manera habitual de llamar a esta técnica, para este sociólogo, el grupo de discusión “es una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta hacia la unión, de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización” (2002: 418). Este autor entiende que, en su génesis, el grupo de discusión es un diálogo; en su resultado, un discurso. Puede haber varios discursos y producirse varias unidades de sentido en la construcción discursiva, y entablarse un diálogo con distintos discursos (2001: 35-63).

Existe una amplia bibliografía al respecto, pero no se trata de recorrer y sintetizar todas las variantes o definiciones que hay de los distintos autores. Así que, por resumir, tras este breve repaso parece claro que los grupos de discusión son reuniones programadas que se producen en torno a una cantidad estipulada de personas –entre cuatro y 12 participantes–, en las que se conversa sobre determinados temas que son objetos de una investigación, mientras ese discurso libre y abierto es guiado por un moderador experto. Todas estas particularidades las iremos desglosando a continuación, en los epígrafes siguientes.

Antes de centrarnos en el proceso de diseño y puesta en marcha de los grupos de discusión existen dos aspectos que nos gustaría abordar. En primer lugar, la posibilidad de intercalar procedimientos cualitativos y cuantitativos en la investigación; así como enumerar algunas de las ventajas y principales dificultades que encierra esta técnica de medición.

Según Krueger (1991: 44-45), los grupos de discusión podrían ser utilizados de cuatro formas distintas en relación con los métodos cuantitativos, obteniendo como resultado combinaciones metodológicas que refuerzan el diseño del trabajo empírico.

1. **De manera precedente.** La finalidad y principal valor añadido sería descubrir, de antemano, posibles esquemas actitudinales entre el público diana.
2. **Uso paralelo.** A veces, el investigador puede desear realizar una triangulación: dos o más métodos distintos de investigación se emplean para estudiar un mismo problema con el fin de confirmar hallazgos y obtener información amplia y profunda al mismo tiempo.

3. **Utilización a posteriori.** Los cuestionarios arrojan una considerable cantidad de datos y los grupos de discusión pueden aportar luz sobre el significado e interpretación de los resultados. Además, pueden sugerirnos estrategias de acción a seguir en los problemas que el cuestionario ya nos había revelado.
4. **De forma independiente.** Los grupos podrían bastar por sí mismos en aquellas ocasiones en que la intuición, la comprensión y la explicación son más importantes que los números.

En nuestro estudio, el empleo de esta técnica se desarrolla de manera paralela junto con el análisis de contenido de los 12 largometrajes animados. Sin embargo, estas dos técnicas que comprende esta investigación se complementan, aunque cada una de ellas produce sus propios datos primarios.

En lo referente a las principales ventajas e inconvenientes recogemos las siguientes características (Vallés, 1999: 307ss):

### **Ventajas**

- Es un método bastante *económico* (ahorra tiempo y dinero).
- Es *flexible* ya que es posible adaptarlo a diferentes campos de estudio, personas y en ambientes diversos.
- Promueve la *interacción grupal*: bola de nieve, efecto audiencia, sinergia, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo, así como la simulación de la interacción discursiva social.

### **Inconvenientes**

- Los propios de la *interacción grupal*: problemas de generalización, sesgo, comparabilidad, deseabilidad.
- Desventajas de la *interacción grupal* ortodoxa o tradicional: límites para la investigación-acción-participativa; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.
- Artificialidad en relación con las técnicas de *observación y participación* (aunque también podría considerarse como valor añadido).

En cuanto a las dificultades que nos podemos encontrar a la hora de poner en marcha estos grupos, R. Krueger señala otros problemas añadidos (1991: 51-52):

- Los grupos permiten al investigador un menor control que las entrevistas individuales (y también una mayor preparación).
- Los datos son difíciles de analizar.
- Los moderadores deben poseer una formación específica.
- No resulta sencillo reunir a un grupo.

### 8.1.2 Estructura general de estos grupos

Tomamos como base los pasos que propone Miguel S. Vallés en su libro *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* sobre la estructura que deben tener estos grupos (1999: 288), especificando la manera en la que hemos acoplado algunas de estas características *ad hoc* para nuestras sesiones con niños.

- a. *Propósitos* de investigación aplicada en un ámbito en concreto, con especial atención a una serie de objetivos de carácter exploratorio como podría ser la familiarización con un tema, probar o testar cuestionarios, valoración de las reacciones ante un producto, cambio de imagen u orientación, etc.

En nuestro caso, el objetivo fundamental por el que hemos puesto en marcha estos grupos de discusión ha sido para conocer las percepciones y el grado de comprensión que tienen los menores sobre los contenidos audiovisuales que consumen habitualmente. **Nuestro foco de atención son las películas de animación de Disney y Pixar y la pretensión radica en descubrir en qué medida entienden esas escenas con una gran carga emocional y cómo asimilan esos contenidos que apelan directamente a sus sentimientos. El grupo de discusión nos permite conocer cuáles son esas impresiones sobre estas cuestiones a partir de las interacciones que se dan entre los pequeños participantes.**

- b. *Lugar* habitual de realización en escenarios formales (no naturales) de entrevista.

El grupo de discusión opera como simulacro de otros espacios de reunión. Es artificial por completo, pero lleva inscritas las formas de comunicación que son posibles entre grupos naturales (Canales & Peinado, 1994: 287-316).

Resulta de gran importancia dónde se llevan a cabo estas reuniones, de tal modo que deberemos adaptar el lugar al tipo de perfil que acudirá a estas sesiones. Según autores como Ibáñez (1979) o Canales & Peinado (1994: 287-316), por ejemplo, consideran que lugares de reunión como las salas de las empresas de investigación o las salas que se alquilan en hoteles para esta finalidad son lugares “neutros” con una marca “cero” (citado en Martín Criado, 1997: 81-112). Sin embargo, esto dependerá del grupo de participantes del que estemos hablando. Este tipo de salas podrían considerarse como lugares “neutrales” por adultos de clase media, por citar un ejemplo, pero si llevamos a esos sitios a personas procedentes de estratos sociales inferiores o de diferentes rangos de edad (jóvenes y adolescentes de barrios marginales), tal vez las marcas que estos lugares tengan sean señales de la clase dominante.

En nuestro trabajo de campo, nos parecía más apropiado reunir a los niños y niñas en lugares más o menos cercanos donde ellos desarrollan sus actividades extraescolares habituales, en los propios colegios o bien donde suelen acudir de manera periódica y entran en contacto con otros menores que apenas conocen. Por tanto, en esta investigación han tomado parte **tres escenarios diferentes para la realización de los 11 grupos: un domicilio particular, una sala informática dentro de las instalaciones de un CEPI (Centro de Participación e Integración) de la Comunidad de Madrid y una Escuela de Educación Infantil.** Tres lugares diferentes para tres conjuntos de personas distintas, como ahora detallamos.

El primer grupo de discusión con ocho niños y niñas españoles de clase social media-alta, con edades comprendidas entre los 5 y 11 años –y de carácter experimental, aunque su análisis también ha sido incluido en el trabajo empírico-, ha sido llevado a cabo en la sala de un domicilio particular. En concreto, era la casa de una de las participantes de la sesión y enseguida nos hemos dado cuenta de que no es la opción más adecuada. A lo largo de las casi tres horas que duró la reunión, se produjeron varias interrupciones e interferencias debido justamente a que los menores sabían que allí había otros atractivos mucho mejores que estar conversando todos juntos sobre las películas de Disney en una sala aislada.

Tras esta experiencia con niños y niñas de clase media-alta residentes en la semiperiferia, no se ha vuelto a repetir este lugar de realización y los siguientes ocho grupos se llevaron a cabo en el Centro de Participación e Integración (CEPI) Hispano-Ecuatoriano de la Comunidad de Madrid, gestionado por la ONG Cooperación Internacional. Por mediación de la directora, Irene Olmedo, y gracias a la valiosa ayuda de dos trabajadoras del Centro, Silvia de Antonio y Ruth Esparza –y la especial labor de esta última en la contactación con los participantes durante todo el proceso- hemos podido desarrollar estas reuniones durante varios meses del año 2012. El perfil requerido para estas sesiones eran menores de clase media-baja y baja, incluso muchos de estos menores se encuentran en proceso de inclusión social. Esa es una de las razones fundamentales por las que estos niños acuden a este Centro periódicamente, donde los voluntarios realizan con ellos actividades lúdico-formativas mientras sus padres finalizan su jornada laboral o durante un tiempo en el que sus familias no pueden encargarse de los pequeños. Todos los menores que participaron en estas reuniones viven en la zona centro de Madrid, tienen entre 5 y 11 años y algunos de ellos son españoles aunque la mayoría son de procedencia extranjera (Ecuador, Marruecos, Perú, República Dominicana, Colombia, Estados Unidos e Israel).

Otro de los escenarios en el que se implementaron los dos últimos grupos fue en una Escuela Infantil en la ciudad portuguesa de Braga. En este caso, hemos podido contactar con el colegio por mediación de la profesora Sara Pereira y hemos trabajado directamente con algunos de los alumnos y alumnas de este centro en el que disfrutaban de actividades alternativas en el período no lectivo de finales de junio y principios de julio de 2012. Los participantes que hemos seleccionado para esta ocasión eran niños y niñas de 5 y 6 años, residentes en el centro de Braga, pertenecientes a una clase social media-alta.

- c. *Estilo de moderación* semidirigido o dirigido, generalmente, siendo el formato de entrevista y la interrogación “algo estructurado”.

Según el Colectivo IOÉ (2010a: 82), el hecho de que un grupo de discusión no esté dirigido permite captar significación, además de información. En este caso, predomina una lógica *procesual* del grupo, no del guion. Una conversación abierta entre los integrantes del grupo, al margen de la provocación inicial del moderador, permite indagar las formas en que los colectivos van construyendo significados en sus dinámicas de interrelación. Aunque la moderación tiene presentes unos objetivos, cuanto menos intervengan en el desarrollo de la sesión, más rico será el material que se obtiene para su posterior análisis. Una de las claves del resultado de un grupo está en la persona encargada de moderar. Ésta debe “hacer hablar” al grupo, pero mucho más importante es saber escuchar, antes que interrogar a los participantes de la reunión (2010a: 82). Según Ibáñez “el grupo nace y muere dónde y cuándo quiere el preceptor” (1979: 272).

En nuestros grupos, es importante destacar que, **además de la función que cumple el moderador para el buen desarrollo de la sesión, nunca deben estar presentes los padres o familiares** de los participantes. Debe ser solamente una interacción entre los menores que intervienen en la conversación y el que modera la dinámica del discurso.

En cuanto a la estructura de estos grupos de discusión se podrían incluir otros componentes, pero en este breve epígrafe hemos querido recoger aquellos tres elementos que refleja Miguel S. Vallés (1999) y que nosotros también hemos tenido en cuenta. A continuación, nos centramos en el diseño y puesta en práctica de estas reuniones grupales que han constituido una de las partes fundamentales y más laboriosas de esta investigación.

## 8.2

# Desafíos para realizar un grupo de discusión con menores

En este epígrafe nos introducimos en las fases propiamente dichas que comprende el desarrollo de un grupo de discusión: *diseño, composición, funcionamiento y análisis e interpretación*<sup>1</sup>. Para ello seguiremos el esquema de Jesús Ibáñez, basándonos especialmente en su obra *Más allá de la sociología* (1979) y en su artículo “Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión” (1990: 569-581), dentro de la obra conjunta de García Ferrando, Ibáñez & Alvira titulada *El análisis de la realidad social*, publicada en el año 1990.

---

<sup>1</sup> Antes avanzar en este epígrafe, hacemos un breve inciso sobre el primer acercamiento personal a los grupos de discusión. Esta experiencia se remonta hacia finales del año 2007, cuando a través del correo electrónico me envían una invitación para participar en una reunión para conversar sobre temas relacionados con algunos anuncios en televisión de una conocida agencia de publicidad española. La información del mail era muy escueta: necesitaban mujeres, mayores de edad, con un perfil específico y que pudieran acudir un día concreto, a una hora y en una dirección determinada en el centro de Madrid. A cambio, se ofrecían un cheque regalo para gastar en unos famosos grandes almacenes. Al ver que cumplía con los requisitos exigidos me puse en contacto con la agencia, quienes aceptaron de inmediato mi propuesta. Sin darme cuenta, acababa de establecer mi primer contacto con los grupos de discusión como método cualitativo de investigación social. Años después, “volví a coincidir” casualmente con esta técnica y descubrí que podría ser adecuada para mi tesis doctoral en marcha. Los pasos siguientes se resumen en una amplia formación que me vi obligada a recibir durante los meses siguientes para profundizar en los grupos de discusión como herramienta de medición. En este sentido agradezco las orientaciones del profesor Ángel Zurdo, del Departamento de Sociología VI, para participar en el curso intensivo sobre “La práctica del grupo de discusión en la investigación social”, a cargo del Colectivo IOÉ ([www.colectivoioe.org](http://www.colectivoioe.org)). Este equipo de especialistas desarrolla investigaciones empíricas, seminarios y sesiones formativas específicas sobre métodos de investigación social (Actis, 2012: 25-36; Colectivo IOÉ, 1996; 1995a: 17-51, 1995b, 2010a: 73-99, 2010b, 2010c; Colectivo IOÉ & CIMOP, 1998; etc.). Así mismo, durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013 estuve colaborando con el equipo docente de la asignatura de grado de “Metodología de las Ciencias Sociales”, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), lo que sirvió para mejorar mi formación en este campo de vital importancia para un investigador social (Giddens, 1996; Calhoun et al., 2000; Ritzer, 2002; Lucas 2006; Castro Nogueira et al., 2005; Macionis & Plummer, 2008). Por otro lado, la estancia de investigación realizada en el Centro de Estudios de Comunicación y Sociedad, en la Universidade do Minho (Braga, Portugal), me dio la oportunidad de entrar en contacto con Sara Pereira y su equipo investigador, que cuenta con una amplia experiencia en metodología cualitativa, muy importante de cara a la exploración y tratamiento de los datos recabados en los grupos de discusión realizados en esta investigación. Sin embargo, pese a esta formación adquirida a lo largo de estos meses no ha hecho sino constatar las peculiaridades de esta técnica y los desafíos que encierra especialmente cuando se pretende aplicar con niños. Razón por la cual nos hemos visto en la necesidad de adaptar algunas de las características básicas para la implementación correcta de este instrumento de medición empleado con niños menores entre 5 y 11 años, tal y como especificamos a en estas páginas.



Al hilo del desarrollo de estas fases principales por las que debe pasar la puesta en marcha de un grupo de discusión, trataremos de explicar de qué manera hemos tenido que ir adaptando estos compartimentos más o menos estancos para poder aplicar esta técnica cualitativa con menores. Sin duda, no ha sido una tarea fácil trabajar con niños y niñas mediante un instrumento tan riguroso como es un grupo de discusión, pero la experiencia ha resultado muy gratificante. Se trata de una herramienta de análisis que te acerca a lo que piensan y opinan las personas sobre los temas que se plantean en las reuniones y, cuando hablamos de niños, esas percepciones y sentimientos brotan de manera mucho más natural, sus opiniones están menos mediadas socialmente que en el caso de los adultos, de tal modo que la información que se obtiene podría ser más pura o, al menos, más espontánea.

Incluso, en ocasiones, cuando se trabaja con menores se puede tener la sensación de que en sus discursos se incluyen con demasiada frecuencia referencias y contenidos que nada tiene que ver con la puesta en marcha de nuestro trabajo. Sin embargo, no tardaremos en darnos cuenta de que todo aquello que se registra de estos menores es más significativo de lo que en un primer momento podríamos imaginar y que se puede reconducir sutilmente, sin orientar sus respuestas:

En general a todos los niños y niñas les gusta hablar y contar cosas sobre sus vivencias cotidianas. Esas cosas pueden considerarse muchas veces como banales y sin interés para los objetivos de la investigación, pero, gran parte de estas ocasiones, se convierte en posible encaminar al niño para el asunto que se pretende abordar a partir de las cosas que el menor está dispuesto a contar (Sousa Saramago, 2001: 15).

### 8.2.1 Diseño

A diferencia de otras técnicas, como podría ser la encuesta, por ejemplo, el diseño en un grupo de discusión es importante pero no es la parte fundamental ya que el diseño atraviesa todo el proceso de investigación, según Ibáñez (1990: 569-570). La investigación mediante grupos de discusión “no está sostenida por un algoritmo sino por la estrategia de un sujeto” (1990: 569-570). En este apartado seguiremos a Ibáñez, ya que fue él quien estableció las condiciones básicas para esta técnica y se han mantenido por parte de sus discípulos sin modificaciones relevantes, al menos en el plano teórico. De tal modo que decimos que los grupos de discusión constan de tres fases en su diseño: *selección de actantes*, *esquema de actuación* e *interpretación y análisis* (Ibáñez, 1979: 264). Veremos cada una de estas etapas propuestas y sus criterios específicos, así como todas aquellas características que hemos tenido que adaptar según las necesidades propias del objeto de estudio de este trabajo.

#### a) Selección de los actantes

Una cuestión fundamental es que la muestra seleccionada de los participantes represente todas las posiciones estructurales dentro de un discurso social. Así que vemos que la representación estructural es relativa ya que: “un diseño esmerado pone de manifiesto una reflexión cuidada de las variables clave que estructuran el campo social estudiado”, aunque esto no quiere decir que obligatoriamente el discurso que se produzca en el seno del grupo

sea un reflejo exacto del discurso social (Colectivo Ioé, 2010a: 80). Por esta razón, lo importante, como señala Ibáñez, es “incluir en el grupo a todos los que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes” (2010a: 264), de tal modo que cuanto más enfocada esté la selección, más definida será la información.

b) *Esquema de actuación*: construcción de la estructura y la génesis de la discusión

A diferencia de otras técnicas de investigación, como en el caso que siempre plantea Ibáñez comparando esta herramienta de medición con las encuestas, en los grupos de discusión “el discurso es provocado: hay una *pro*-vocación explícita por el *pre*-ceptor (quien *pro*-pone el tema), y todos los elementos de la situación (canal de selección, estructura del espacio / tiempo de reunión, composición del grupo) tienden a *pro*-vocarlo implícitamente” (1979: 266). Una vez que el moderador lanza el tema, la cuestión en el aire es abordada por el grupo, por el conjunto de los participantes, que producen las referencias y el marco en el que se van a mover. El preceptor no construye ese marco de actuación, no delimita las respuestas, sino que es el grupo el que genera ese esquema. Es decir, el marco referencial es producto de la puesta en discurso de los deseos del grupo.

Por ejemplo, si nosotros queremos incidir sobre las percepciones que tienen los más pequeños sobre las películas de animación y elaboramos una encuesta, nosotros somos los que decidimos qué categorías vamos a preguntar- Éstas han de ser muy concretas: si les gustan las películas o no; con qué periodicidad van al cine; si prefieren ver una producción de Disney o salir a jugar a la calle; si les parecen violentas las historias o no; si creen que los personajes encarnan valores o, por el contrario, contravalores... Sin embargo, si proponemos a un grupo que hable sobre el cine de animación –aunque en nuestro caso, para despertar el interés de los menores para que arranquen a hablar es necesario incentivarles con preguntas y planteamientos un poco más concretos y dinámicos- las respuestas que se den en el discurso serán las que ellos vayan construyendo a lo largo de la conversación y no se limitarán a responder sólo a nuestros interrogantes, como podría ocurrir cuando extiendes un formulario cerrado.

c) *Interpretación y análisis*

En general, esta última fase es la que comprende la articulación del contexto situacional. Así como en las técnicas cuantitativas, antes de empezar el proceso de obtención de información significativa contamos con un plan exhaustivo de tratamiento y análisis, en la interpretación y análisis del discurso del grupo no hay ningún plan previo. A lo largo de la discusión hay operaciones continuas de análisis e interpretación y no sólo a cargo del preceptor sino también por parte de los participantes (Ibáñez, 1979: 267-268).

Es curioso cómo durante el transcurso del grupo, el moderador tiene en la cabeza tres, cuatro, cinco ejes sobre los que le interesa que los participantes hablen y parece que ninguno de los integrantes aborda esas cuestiones sobre las que él desearía que opinasen. Sin embargo, es muy frecuente que esa “atención flotante” que el preceptor posee salga a relucir durante el discurso pero pase desapercibida para el moderador. No será hasta el momento del análisis cuando nos demos cuenta de todo el contenido realmente que se ha tratado en estas sesiones, de tal modo que será probable que tengamos mucha más materia prima en el discurso de los grupos de lo que en una primera impresión logramos identificar.

A continuación, para finalizar esta fase en el proceso de investigación, veamos el siguiente cuadro con el diseño de la muestra que hemos seleccionado para la implementación de los 11 grupos de discusión con menores españoles y de origen extranjero.

**Cuadro 11.**  
Diseño de los grupos de discusión

	<b>Autóctonos</b>	<b>Autóctonos / Origen extranjero</b>	
<b>GRUPOS MIXTOS</b>	<b>GD. 1</b> (Madrid) 5 – 11 años Clase media-alta Semiperiferia	<b>GD. 5</b> (Madrid) 8 – 11 años Clase media-baja Centro	<b>GD. 8</b> (Madrid) 5 años Clase media-baja Centro
	<b>GD. 10</b> (Braga, Portugal) 5 - 6 años Clase media-alta Semiperiferia	<b>GD. 6</b> (Madrid) 9 – 10 años Clase media-baja Centro	<b>GD. 9</b> (Madrid) 8 - 11 años Clase media-baja Centro
		<b>GD. 7</b> (Madrid) 5 – 7 años Clase media-baja Centro	
<b>NIÑOS</b>	<b>GD. 11</b> (Braga, Portugal) 5 - 6 años Clase media-alta Semiperiferia	<b>GD. 4</b> (Madrid) 7 – 11 años Clase media-baja Centro	
<b>NIÑAS<sup>2</sup></b>		<b>GD. 2</b> (Madrid) 5 – 8 años Clase media-baja Centro	<b>GD. 3</b> (Madrid) 10 – 11 años Clase media-baja Centro

### 8.2.2 Composición

En esta parte, Ibáñez comienza diciendo que “el grupo de discusión es un grupo simulado y manipulable” (1979: 271). Simulado en el sentido de que, como reunión grupal es imaginaria, no es un grupo real como tal: tan solo durará ese conjunto en el espacio y tiempo asignados para tal fin. Y el autor alude al término manipulable para expresar la característica de que es el preceptor el que tiene el poder en sus manos para dar vida al grupo, otorgando un tiempo y una selección concreta de los actantes que van a intervenir en la reunión. El moderador domina sobre el grupo: pues le asigna el espacio y le limita el tiempo a los participantes (Ibáñez, 1990: 570). Sin embargo, a la hora de llevar a cabo la fase del diseño la libertad del investigador, según el autor, se encuentra limitada por dos fronteras muy importantes que restringen al grupo:

<sup>2</sup> En este segmento, no hemos desarrollado ningún grupo de discusión sólo con niñas autóctonas, tanto en España como en Portugal. Sin embargo consideramos que, dadas las circunstancias de realización con el GD. 1, en el que de los ocho participantes, siete eran niñas y un solo niño –debido a la ausencia de otros menores convocados–, el único chico abandona el grupo durante la primera fase de realización de la sesión, de tal modo que el grupo continúa su desarrollo sólo con niñas españolas.

➔ **En el tiempo:** Cada uno de los grupos no debe durar más de hora y media.

La duración de la discusión habrá de cubrir la intersección de los segmentos de ocio y tiempo libre de los participantes (de ahí la duración limitada). Resulta complicado concretar el comienzo –determinado por la convocatoria: un aquí y un ahora- y el final –que lo puede concretar el preceptor (quien convoca el grupo y promueve el tema de discusión) o el mismo grupo. Lo mejor siempre es decir al principio de la sesión la duración aproximada, para que se cuente más o menos con el tiempo suficiente para llegar a un consenso.

Nuestras reuniones han tenido una duración aproximada entre una hora y media y dos horas. Únicamente la primera reunión alcanzó casi las tres horas de trabajo, por ser nuestra primera experiencia en cuanto a la puesta en marcha de estas sesiones con menores. Es necesario recordar que al realizar grupos con niños y niñas entre 5 y 11 años, algunos de los criterios clásicos establecidos para esta técnica cualitativa han tenido que ser adaptados según las necesidades del estudio, ya que no se trabaja de la misma manera mediante este instrumento de medición con personas adultas que con aquellas que no lo son. Aunque siempre se ha tratado de respetar los parámetros de obligado cumplimiento de esta técnica y conseguir la máxima validez y fiabilidad de los resultados. No obstante, entre los criterios que establecen Taylor & Bogdan (1989) para la investigación cualitativa, destacan que pese a su carácter sistemático y riguroso -no estandarizada- controla los datos que registra, pero que, al pretender producir estudios válidos del mundo real, no es posible lograr una fiabilidad perfecta.

➔ **En el espacio:** Sólo se puede reunir a un grupo con un número de participantes limitado, entre cinco y diez personas.

Pese a la divergencia de criterios a la hora de concretar el número ideal de integrantes de un grupo de discusión para que éste sea efectivo (Ibáñez, 1979; Stewart & Shamdasani, 1990; Krueger, 1991; etc.), existe un cierto acuerdo en que los grupos con más de 12 personas no son recomendables, dada la “tendencia de formar subgrupos que se produce cuando no se tienen suficientes ocasiones para hablar. Por el contrario, los mini-grupos (de tres a cinco personas) ofrecen menos información y requieren una mayor participación entre ellos (Vallés, 1999: 314-315)”. Por su parte, Ibáñez aconseja que para saturar todas las relaciones “es preciso un grupo de al menos cuatro” participantes, y “que actúen con máxima tensión, todos participando todo el tiempo: con cinco hay ya redundancia” (Ibáñez, 1990: 570).

Estos participantes deberán ser desconocidos entre sí, seleccionados según determinadas características en común que les relacionan con el objeto de discusión grupal. La composición del grupo requiere de un equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad. En estas reuniones “se articulan la homogeneidad (la significación) y la heterogeneidad (la información): es una fábrica de producción de homogeneidad, pero a partir de lo heterogéneo”, en palabras de Ibáñez (1979: 275). De tal modo que se evita la excesiva heterogeneidad que hace imposible la interacción verbal entre los participantes y, al mismo tiempo, se deja libertad a la diferencia.

Nuestros grupos de discusión han contado con un mínimo de cuatro participantes y con ocho como máximo, dada su corta edad y lo difícil que resulta centrar y captar su atención en el caso de reunir a un número mayor de personas. El investigador deberá crear en el grupo un clima permisivo que fomente las distintas percepciones entre los menores, sin presionar ni coaccionar las respuestas. Esta condición deberá ser la misma trabajando con

adultos o con pequeños, como es este caso. En nuestros grupos, por ejemplo, segmentados por edad, nos interesaba mezclar a niños y niñas de origen extranjero con otros españoles, para generar debate sobre ciertos aspectos culturales, a la vez que se buscaban menores pertenecientes a otras corrientes o ideologías religiosas en un mismo grupo que pudiesen aportar diferentes visiones o perspectivas sobre un mismo hecho.

Veamos ahora algunas de las **variables que se han tenido en cuenta** en la selección de la muestra de estos grupos: *edad, sexo, origen, ideología y religión, clase social, hábitat*.

- *Edad*. Se ha tomado un intervalo de edad amplio en la muestra que abarca desde los 5 a los 11 años. En cada uno de los grupos, la selección de los participantes por rango de edad ha sido escrupulosamente seleccionada para obtener una muestra de carácter estructural. Los menores han sido clasificados y englobados acorde a una franja de edad similar y representativa en las sesiones. Cuando trabajamos con el colectivo infantil, suele ser un error habitual considerarlo como “un grupo homogéneo de pequeños adultos”, sin tener en cuenta las “inmensas diferencias que caracterizan a un ser humano de dos años y a uno de cinco” (Crescenzi, 2010: 74). En este sentido, se han realizado grupos diferenciados: sólo con los más pequeños (5 y 6 años); otros se han puesto en marcha con edades comprendidas entre 5 y 8 años; otras de 7/8-10 años; y las sesiones con los más adultos, de 9/10 y 11 años.
- *Sexo*. En este trabajo hemos puesto en marcha grupos sólo con niñas y con niños de manera individual pero también hemos realizado sesiones mixtas, para poder establecer comparaciones posteriores de los resultados obtenidos entre ambos modos de configurar los equipos. En concreto, hemos desarrollado dos grupos de discusión con niñas y otros dos con niños de manera exclusiva. Se ha intentado conocer las opiniones de los más pequeños así como de los mayores de manera individual. Las restantes dinámicas de grupo han sido puestas en marcha con menores de ambos sexos, reuniones mixtas, porque consideramos que así los menores se expresan más libremente y podría existir más debate al intercalar sexos diferentes, pese a las opiniones de otros autores que afirman que “hasta superada la edad adolescente, la comunicación entre géneros es escasa, cuando no conflictiva, dañando las dinámicas de la investigación o bloqueándolas” (Núñez Gómez et al., 2008: 298).
- *Origen*. Este punto nos resulta interesante porque además de los grupos realizados en España y Portugal, en las sesiones puestas en marcha en Madrid no sólo se recogen las percepciones de niños españoles de manera excluyente sino que también se engloban a menores inmigrantes –nacidos en Ecuador, Marruecos, Perú, etc.– que ahora viven en España con sus padres u otros familiares o tutores y a todos aquellas personas a las que se denominan como “de origen extranjero”. Es decir, en este caso, también han sido incluidos en este estudio algunos de los niños y niñas que no son inmigrantes porque han nacido aquí, en España, aunque tal vez de manera circunstancial porque sus padres o familiares sí son inmigrantes, pero sus raíces realmente se encuentran en otro país o continente. A todos los que se encuentran en esta situación se les engloba bajo la denominación de “personas de origen o procedencia extranjera”.

- *Ideología y religión.* Estos aspectos no han sido tenidos en cuenta a priori en todos los casos, sin embargo, a través de la inclusión de diferentes ideologías y creencias religiosas se han dado interesantes reflexiones. Especialmente cuando hablamos de un conflicto emocional como puede ser la muerte, la variable religiosa adquiere una trascendencia importante. A partir de la nacionalidad, así como el tipo de colegio al que acuden o algunos comentarios a posteriori con los padres de los niños nos han dado pistas para establecer las diferentes tendencias hacia una serie de principios ideológicos presentes en los grupos. No en todos los grupos ha habido rupturas discursivas en este sentido, pero sí en determinadas sesiones ha salido a relucir la importancia de estas cuestiones a la hora de comprender ciertas realidades y de qué manera las afrontan los niños según las costumbres y tradiciones familiares en las que han sido educados.
- *Clase social.* En los diferentes grupos hemos establecido contacto con niños y niñas de clase social media-baja y baja (incluso, tomaron parte menores en proceso de inclusión social) también mezclados en sesiones comunes y, por otro lado, hemos querido analizar el discurso –en grupos aparte– de menores provenientes de familias más acomodadas, de clase media-alta.
- *Hábitat.* Esta categoría se ha contemplado en el estudio pero no con carácter clasificatorio sino como un valor añadido a la información de los propios grupos como conjunto. Ya que, nuestro propósito no era comparar las percepciones de niños y niñas de diferentes edades residentes en el centro o en la periferia, así como en un entorno urbano o más rural. En nuestro caso, eran variables no relevantes para el objeto que se pretendía analizar. En los 11 grupos de discusión desarrollados, todos los participantes viven en la ciudad de Madrid, tanto en el centro (Tetuán, Cuatro Caminos, La Latina...) como en la semiperiferia (Ensanche de Vallecas, Santa Eugenia, Congosto), y lo mismo ocurre con los grupos desarrollados en Braga, en Portugal, todos residentes en el centro de la ciudad.

### 8.2.3 Funcionamiento

Otra de las fases a tener en cuenta en los grupos de discusión es el proceso de funcionamiento de estas sesiones (Ibáñez, 1979: 295-317).

En primer lugar, para comprender la historia que se representa en el grupo, tenemos que analizar: por un lado, el escenario (los personajes y sus relaciones) y, por otro, la escena (la actuación de esos personajes en la “obra”). Estos personajes son: el preceptor, los miembros del grupo y el propio grupo como conjunto. Los dos primeros son reales, el grupo en sí mismo es imaginario (Ibáñez, 1990: 573). Entre estos personajes se entablan relaciones asimétricas (de transferencia y comunicación) y simétricas (de fusión y degradación del grupo). No entraremos en detalle en este aspecto porque no resulta relevante para el desarrollo de este epígrafe aunque en la obra de Ibáñez se especifica con detenimiento (1979: 296-302, 1990: 573-577).

#### 8.2.4 Interpretación y análisis

“Un discurso es un trozo de lenguaje –perteneciente a la dimensión del habla- puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)” (Ibáñez, 1979: 136ss). Cuando trabajamos mediante grupos de discusión lo que se producen son diferentes discursos que planean sobre el “discurso del grupo” propiamente dicho, lo que representaría el discurso de la opinión pública en general. Aquí está el *quid* de la cuestión de esta técnica de investigación: se trata de captar ese discurso del grupo para interpretar y analizar tendencias que se producen en ese segmento de personas con las que estamos trabajando y que representan nuestra muestra estratégicamente diseñada.

Freud estableció dos reglas fundamentales en el análisis. Para el analizante, decir todo lo que le pase por la cabeza; y para el analista, escuchar todo lo que salga de la boca (en general, del cuerpo) del analizante. El primero dice todo pero sólo dice; el analista escucha todo pero sólo escucha. Una limitación que posee el grupo de discusión es que no se pasa a la acción como en el socioanálisis (citado en Ibáñez, 1990: 577).

##### 8.2.4.1 El modelo de Ibáñez

Para el autor, interpretar es la captación de un sentido oculto. Se trata de intentar escuchar a la realidad como si ésta hablase. “No hay regla para la interpretación y el análisis del discurso del grupo: no es obra de un algoritmo, sino de un sujeto” (Ibáñez, 1990: 577), insistimos en este punto de vista de Ibáñez (1990: 577-581):

- a) **Primero es necesario *interpretar*.** Una parte del discurso del grupo habrá sido expresado de manera manifiesta pero es también importante descifrar y tomar nota de ese sentido latente encubierto en las conversaciones de los participantes en una reunión como ésta. Esto es lo que se identifica como la fase de interpretación.
- b) **A continuación, tenemos el *análisis* del discurso.** Esta fase incluye tres fases:
  1. *Nuclear*. En este punto se trata de captar e identificar los elementos de verosimilitud en el discurso.
  2. *Autónomo*. Ahora se construyen los discursos combinando esos elementos de verosimilitud ya identificados en el nivel anterior. Descomponemos el discurso en fragmentos homogéneos (homogéneos en sí y heterogéneos entre sí). Para dar unidad a esa pluralidad debemos intentar “traducir” y elaborar una teoría.
  3. *Sýnnomo*. Este es el nivel concreto que “se funde en el aquí y el ahora”. Podemos distinguir la significación (plano semántico) del sentido (plano pragmático). Cada discusión en un grupo refleja y refracta (a nivel micro) una sociedad y una historia (1990: 581).

Si tomamos en cuenta algunas de las consideraciones del Colectivo IOÉ (2010a: 73-99) para diferenciar los usos que se hacen de las prácticas grupales, podemos establecer tres niveles de análisis e interpretación del discurso:

1. **El primer nivel sería el *análisis distributivo y temático*.** Podríamos decir que se corresponde con la gramática tradicional centrada en las palabras y su articulación dentro de la oración (morfología, sintaxis, lexicología, etc.). En esta fase nos limitamos *reconocer, contar y correlacionar* la frecuencia de aparición de ciertos términos a lo largo del discurso.
2. Damos un paso más en la profundidad de nuestro análisis y nos encontramos con un **segundo nivel de la *estructuración del contenido***, más allá de las opiniones que se expresan de manera manifiesta en el grupo. Este nivel de análisis supera lo sintagmático –en el sentido de Saussure, cuando define “sintagmas” como a las relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua en el seno de la cadena hablada, dentro de la lingüística estructural-, y alcanza un plano paradigmático. Para R. Barthes “la actividad analítica que se aplica al *sintagma* es el despiece; la que se aplica al *paradigma* es la clasificación [...] el plano paradigmático está ligado muy de cerca a la lengua como sistema, mientras el sintagma está más próximo a la palabra” (1964: 115). Es decir, en este segundo nivel no sólo nos limitamos a analizar lo que hay expresamente en el discurso, las unidades individuales o nodos temáticos, sino que incorporamos la connotación así como todos aquellos rasgos de valor que pertenecen al nivel de lo latente y que constituyen una parte esencial para estructurar ese contenido producido por el grupo.
3. **El tercer nivel se corresponde con la *modelización teórico-empírica y redescrípción interpretativa*.** Según el Colectivo IOÉ esta fase se equipara a la pragmática del discurso “el texto sólo puede ser comprendido cabalmente desde su contexto social de producción” (2010a: 91). De tal modo que distinguimos el *microcontexto grupal* que interfiere en el transcurso del grupo y que es necesario controlar (el modo de invitación a los participantes, la influencia del lugar de reunión, el rol del moderador...) y el *macrocontexto social* (clase social de los participantes, ideologías, orientaciones, situaciones personales, etc.).

Al principio, cuando hablábamos de los inconvenientes principales de esta técnica cualitativa del grupo de discusión ya aludíamos a esta fase del análisis y su dificultad para extraer la información a la hora de interpretar. Esta tercera fase de análisis requiere un esfuerzo mayor por parte del investigador porque supone ir más allá del mero nivel textual para situarse en uno más contextual-interpretativo. Se trata de un trabajo de reconstrucción a partir de los discursos grabados de cada uno de los participantes que configuran el grupo, en los que el investigador deberá trascender e ir al verdadero significado de cada una de esas aportaciones, pasando del plano literal a la interpretación, recorrido no exento de complicaciones.



Tras estas dos tipologías de análisis e interpretación del discurso producido en el seno de los grupos de discusión y sus niveles de estudio de ese contenido, aportamos la teoría de Miguel S. Vallés (1999) sobre cómo recoger esa información generada. Este autor establece tres posibles modelos para recompilar esos datos:

1. *Modelo de “datos directos”*. A partir de éste, se introduce el tema o la idea principal a tratar y, a continuación, se presentan todos los comentarios de los integrantes del grupo, clasificados por temas o subtemas. Sin embargo, tal y como objeta Krueger, este tipo de modelo resulta más rápido en cuanto a su elaboración pero “viene a delegar el trabajo de interpretación en los lectores” (1991: 132) y sólo se recomienda como prelude de los otros dos tipos de informe, que describimos.
2. *Modelo descriptivo*. Consiste en un resumen acompañado de citas textuales de los participantes, de tal modo que quedan reflejadas algunas de las opiniones (literales) que se han ido aportando a lo largo de la sesión. Requiere un mayor esfuerzo de elaboración y síntesis, ya que es necesario recopilar los comentarios más relevantes y representativos del tema o temas que se trataron.
3. *Modelo interpretativo*. Además de ofrecer fragmentos ilustrativos, el analista aporta interpretaciones sobre esas opiniones concretas que describe. Esta modalidad de informe supera a los anteriores en cuanto a que supone un paso más en la labor de análisis e interpretación por parte del investigador.

Sin embargo, aunque hemos puesto sobre la mesa algunas de las características más importantes a la hora del diseño, puesta en marcha y análisis e interpretación de los datos, toda la bibliografía al respecto no se agota en estas líneas. Optamos por no detenernos más en estos aspectos teóricos porque no es el cometido de este capítulo.

Hemos consultado múltiples fuentes para la elaboración de este trabajo empírico y tras ese repaso, hemos constatado que **los diversos tipos de dinámicas de grupo de intercambio verbal encierran concepciones teóricas y metodológicas diferentes**, a pesar de que algunas de ellas resultan similares. Cada práctica tiende a producir un tipo de discurso diferente, y según el Colectivo IOÉ (2010: 82), esta circunstancia no debiera ser ignorada al analizar este material o al valorar los resultados globales de una investigación.

En nuestro caso, todavía nos resulta más complejo, porque tratamos de aplicar esta técnica y sus parámetros más clásicos establecidos por Ibáñez y sus discípulos, especialmente, a grupos de niños, entre 5 y 11 años. De tal modo que, con las dificultades que conllevan las técnicas cualitativas por sí mismas y el rigor que se necesita para su puesta en marcha, al tratar con niños, conlleva una dificultad mayor para poner en marcha las sesiones. Aunque en España contamos con algunos trabajos interesantes (Marta Lazo, 2005; Núñez et al., 2008: 297-315; etc.), este procedimiento no se encuentra muy extendido en nuestro país. Pese a que gran parte del trabajo ya estaba realizado, la estancia de investigación de tres meses en la Universidade do Minho, en Braga (Portugal) ha revertido muy positivamente en los conocimientos sobre esta técnica. El equipo de docentes e investigadores del Instituto de Ciencias Sociales, encabezado por Sara Pereira y Manuel Pinto en materia de comunicación e infancia, y la bibliografía portuguesa sobre este procedimiento ha constituido un pilar importante a la hora de analizar e interpretar los datos obtenidos a través de los grupos de discusión realizados.

### 8.2.5 Dinámica de las sesiones

Antes de empezar con la presentación de los grupos de discusión y su análisis, nos ha parecido interesante hacer un breve esquema sobre la dinámica que se sigue en estas sesiones que difiere en gran medida de las realizadas con participantes adultos. La finalidad de los grupos de discusión es la misma, independientemente del colectivo de personas que constituyan el objeto de estudio: conocer las opiniones del perfil con el que se trabaja acerca de unos determinados temas.

En cada uno de los grupos existen una serie de aspectos muy concretos, algunos de mayor importancia que otros, pero que son cuestiones que se deben determinar desde el principio y se van perfilando a la par que avanza la investigación: no descuidar los objetivos iniciales, cómo seleccionaremos nuestra muestra de participantes en cada grupo, la manera de contactación con estas personas, elección del lugar, la dinámica de estas sesiones, el tipo de recompensa que se les dará a cada una de las personas que acuden al grupo... Tal vez pueda sorprender la inclusión de este punto de otorgar una compensación por participar en la puesta en marcha de una técnica de investigación social como es un grupo de discusión. Existen diferentes opiniones al respecto. Según Ibáñez (1979), no se debe ofrecer algo a cambio por la participación en estas reuniones, y habla de que se debería establecer una *lógica del don* o dinámica de circulación de la deuda. Pero muchos otros autores difieren de este criterio y lo cierto es que, en la práctica, resulta extraña la colaboración altruista en este tipo de dinámicas de grupo sin ningún obsequio para los participantes. En esta opinión generalizada también se sitúa Martín Criado (1997) al afirmar que, en ausencia de una contraprestación económica, no existe grupo posible. Si los individuos no están vinculados de algún modo con alguien del grupo investigador, se puede dar por cierta la generalización de que la gente puede invertir el tiempo de forma gratuita, pero rara vez de forma altruista. Y si existe relación con el personal del equipo investigador, el vínculo es mayor que cuando hay una motivación económica, pues hay alguna razón que motiva la asistencia, y además, gratuitamente. Es decir, no se conoce grupo de discusión que no conlleve alguna contraprestación, ya sea material o de otro tipo (Ferreiro, 2011: 114).

Pero volvemos a la preparación de estas sesiones. La puesta en marcha de estos grupos de discusión resulta realmente compleja en general pero, muy especialmente, cuando los participantes son niños pequeños. Sin embargo este tipo de reuniones, con un número limitado de participantes “son el instrumento más adecuado para la recogida de la producción discursiva a estas edades”, según Núñez Gómez et al. (2008: 297-315) y su experiencia mediante esta técnica cualitativa aplicada con menores (7 y 12 años) en el ámbito de los videojuegos.

Cuando trabajas con menores mediante este instrumento no es tan fácil como dejar que ellos hablen por sí solos. A los niños hay que despertarles la curiosidad continuamente para que hablen con confianza, sin que sientan que sus respuestas se condicionan por parte del adulto que dirige la sesión (Sousa Saramago, 2001: 21):

“¿Es para escribir el qué?” “¡Yo no sé qué tengo que decir!” Son dos ejemplos de ustiones y comentarios de niños y niñas. Sobre todo cuando los temas son menos cotidianos es frecuente una cierta desorientación ante una propuesta de trabajo [...] Ante esta situación se vuelve esencial motivar y estimular, procurando evitar a toda costa orientar o influir [las respuestas de los menores].

En este caso concreto, nos apoyamos en recursos audiovisuales que nos puedan ayudar a definir mejor sobre qué estamos tratando y a avivar el interés de los menores. En este apartado explicaremos qué acciones complementarias hemos llevado a cabo en estas reuniones y los resultados obtenidos con estas actividades.

Normalmente, en los 11 grupos realizados empezamos por una pregunta inicial bastante amplia, que les permita opinar libremente sobre esta cuestión que, en principio, dominan sin problema. Y la pregunta general suele ser si les gusta el cine, las películas de Disney y Pixar. Eso sirve para que ellos elaboren una especie de marco situacional sobre aquellos temas que el moderador propone. Las reacciones son diversas entre los grupos, sobre todo dependiendo de la edad, pero más o menos todos saben encuadrar el cine de animación o de dibujos animados, a pesar de que algunos nunca vean este tipo de contenidos y a otros les encante. A partir de ahí, la propia vida que adquiere el grupo es lo que nos da pie para seguir preguntando más directamente sobre ciertos aspectos relacionados hasta que ellos vayan agotando su discurso y su atención comience a perderse. Al ser niños, un “no” por respuesta es suficiente para ellos y aunque no se debe preguntar nunca “¿por qué?”<sup>3</sup> en estas sesiones, incluso incidiendo directamente sobre las causas de su posicionamiento puede ser que ni ellos mismos sepan a qué se deban sus respuestas.

Por eso, nos ha dado buen resultado apoyarnos de fragmentos audiovisuales de películas breves (cuya duración máxima era entre uno y siete minutos) para conversar sobre esas escenas que, la mayoría de ellos ya han visto pero no todos no recuerdan. Tal vez si se tratase de otro asunto, este apoyo audiovisual no sería tan necesario, pero en nuestro caso, hubiese sido muy difícil obtener información sobre las películas de animación sin mostrarle ejemplos de estas historias, sus personajes...

En el siguiente cuadro podemos ver la selección de las películas que se le han proyectado con una breve descripción de las escenas mostradas:

---

<sup>3</sup> Krueger (1991: 66) afirma que hay que evitar, en la medida de lo posible, las preguntas dicotómicas así como la pregunta “¿por qué?”, siempre y cuando no se formulen en un sentido específico, lo que Lazarsfeld denomina los dos niveles que condicionan la respuesta: las influencias o los atributos (1986).

## Cuadro 12.

### Escenas de películas proyectadas

#### **"Bambi" (1942)**

- La muerte de la madre de *Bambi* (duración: 1'50 min.)

#### **"El Rey León" (1994)**

- La muerte de *Mufasa* de la mano de su hermano *Scar* (duración: 7'35 min.)
- *Mufasa* y *Simba* hablan sobre la muerte viendo las estrellas (duración: 0'41 min.)

#### **"Bichos" (1998)**

- *Hooper* descubre el engaño del pájaro y ataca a *Flik* y a la colonia (duración: 1'16 min.)

#### **"Buscando a Nemo" (2003)**

- *Nemo* se queda atrapado en la pecera (duración: 2'11 min.)

#### **"Cars" (2006)**

- *McQueen* y *Sally* se conocen durante el juicio en Radiador Springs (duración: 1'32 min.)
- *Rayo* se despide de sus amigos, cuando la escudería le encuentra (duración: 1'30 min.)

#### **"Ratatouille" (2007)**

- La abuelita descubre en la cocina a *Remy* y su hermano y dispara (duración: 2'51 min.)
- *Collete* se declara a *Linguini* en la cocina del *Gusteau's* (duración: 1'20 min.)

#### **"Wall-E" (2008)**

- Cuando *Wall-E* se reencuentra en el espacio con *Eva* (duración: 3'44 min.)

#### **"Up" (2009)**

- Primera parte desde que *Carl* y *Ellie* se casan hasta que ella fallece (duración: 6'28 min.)

#### **"Toy Story" (2010)**

- Los juguetes llegan a la Guardería Sunnyside (duración: 2'03 min.)
- La parte final cuando todos se van a caer al fuego (duración: 4'23 min.)
- *Risitas* cuenta a *Woody* qué le pasó a *Lotso* y a *Grandullón* (duración: 3'20 min.)

Además de la proyección de estas partes de las películas, en varios grupos hemos incluido también la presentación en Power Point de diapositivas relacionadas con personajes o películas Disney o Pixar en las que tenían que identificar a los protagonistas o malvados de las historias, así como decantarse por determinados personajes o escenas concretas, siempre vinculado con el cine de animación. Otra de las actividades que hemos llevado a cabo en tres grupos ha sido la realización de un dibujo tras las sesiones para reflejar a sus héroes o heroínas favoritos así como diferentes representaciones de determinadas situaciones que se intuyen o sugieren en alguna película. En el primer grupo, como anteriormente comentamos fue nuestra primera toma de contacto con la realización de estas dinámicas, también hemos desarrollado algunas actividades complementarias como la lectura de un cuento para que después realizasen un dibujo sobre los personajes o también el hecho de empezar una historia y que los propios niños elaborasen un final apropiado para ese relato. Pero algunas de estas acciones paralelas no han salido según lo esperado y no se han vuelto a repetir en los grupos de discusión posteriores.

A lo largo del trabajo de campo hemos realizado 11 grupos de discusión con distintos tipos de perfiles de participantes para identificar diferentes tendencias y regularidades en las opiniones. Ese detallado y sistemático análisis de las discusiones es la última etapa de estas reuniones grupales, mediante el cual "se ofrecen pistas e intuiciones acerca de cómo es

percibido un producto, servicio u oferta” (Krueger, 1991: 24). En nuestro caso hablamos de cómo entienden los niños los contenidos de las películas de animación, especialmente, los conflictos emocionales que se representan. Pero, ¿cuándo se debe dejar de realizar estos grupos de discusión? ¿Cuál es el indicador que nos dice cuándo ya hemos llegado a la consecución de nuestros objetivos mediante la formación de estas sesiones? Se suele decir que este momento se produce cuando el campo se va agotando, cuando se alcanza “la saturación discursiva”. Así que, en palabras de Izcara & Andrade, un grupo de discusión debe prolongarse hasta que “agote la temática contemplada por el investigador” (2003: 35). En esta técnica no se trata de buscar una muestra que sea representativa del universo que nosotros queremos estudiar, cuyos resultados sean extrapolables al conjunto. No, mediante esta herramienta tenemos que tratar de conseguir muestras estratégicamente construidas para llegar a ese punto de saturación del discurso y dar por finalizado el trabajo.

Ya con el desarrollo del octavo y noveno grupo percibimos los primeros síntomas de saturación del discurso, lo cual significa que ya se comienzan a repetir los mismos nodos temáticos y las mismas tendencias generales. Sin embargo, hemos realizado dos grupos más, ya que al tener la posibilidad de trabajar directamente con menores portugueses de 5 y 6 años nos parecía interesante recoger esos resultados. Pese a que no teníamos unas expectativas demasiado elevadas con el trabajo de estos grupos –porque ya habíamos realizado nueve grupos anteriores a estas sesiones y comenzaba a producirse la saturación discursiva-, hemos de reconocer que estas sesiones han sido muy productivas, con conclusiones sorprendentes y divergentes con respecto a los datos recabados en los grupos de niñas y niños realizados en la ciudad de Madrid. Toda esta información detallada se recoge en las siguientes páginas.

## 8.3

# Análisis y presentación de los grupos

Para llevar a cabo este capítulo tomaremos como referencia el libro de Javier Callejo (1995) *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias* y su modo de presentación de la información recabada a partir de los grupos de discusión que él mismo ha puesto en marcha como técnica cualitativa de análisis desarrollada en su tesis doctoral.

En este epígrafe recogemos de manera resumida las características principales de cada uno de los 11 grupos de discusión que han sido realizados para esta investigación. Estas sesiones puestas en marcha con menores han sido las que han generado los diferentes discursos que se toman como material básico de análisis en este trabajo. Veamos las características más significativas que han sido tenidas en cuenta:

- ➔ En cada grupo de discusión participaron entre **cuatro y ocho menores**.
- ➔ Las edades de estos niños y niñas estaban comprendidas entre **5 y 11 años**.
- ➔ Tal y como hemos detallado en páginas anteriores, las variables que han sido tenidas en cuenta para la selección de los participantes han sido: *clase social, hábitat, origen, ideología y religión, edad y sexo*.
- ➔ Han sido reuniones llevadas a cabo en la ciudad de **Madrid**, con los usuarios menores del *Centro de Participación e Integración Hispano-Ecuatoriano* de la Comunidad de Madrid, especialmente (nueve grupos de discusión), y en **Braga** (Portugal), con los alumnos y alumnas de la *Escola Solidaria da Sagrada Família* (dos grupos).
- ➔ **La duración aproximada** de cada una de estas sesiones con menores ha sido **entre una hora y media y dos horas**, aunque con alguno de los grupos hemos estado más de tres horas seguidas.
- ➔ **Las fechas de realización de estos grupos** abarcan un período de más de un año. El primero de ellos se puso en marcha en el mes de **mayo de 2011**, en **Madrid**, y los últimos se llevaron a cabo en la ciudad portuguesa de **Braga**,

a comienzos de julio de 2012, con motivo de una estancia de investigación en la Universidade do Minho.

- ➔ **En algunas de las sesiones se ha contado con la figura del ayudante**, como apoyo en las tareas propias del moderador. Es importante no olvidar que hemos estado trabajando con grupos conformados por menores de 5 y 6 años y no resulta fácil mantener su atención durante mucho tiempo, aunque tan solo hemos podido contar con esta ayuda en tres de los grupos realizados.
- ➔ **Todas las sesiones de trabajo han sido grabadas y transcritas** con el fin de poder utilizar ese texto como material de apoyo y así poder analizar el discurso y la dinámica de su producción<sup>4</sup>. En total, se contabilizan unas **20 horas de trabajo directo con más de 70 niños** y transcrito sobre estos menores. Las transcripciones se recogen como Anexos de este trabajo.

A continuación, se presentan los 11 grupos de discusión que se han realizado para esta investigación sobre el estudio de las películas de animación de Disney y Pixar y el reconocimiento de los conflictos emocionales en el discurso audiovisual.

**GD.1. Niños y niñas con edades comprendidas entre 5 y 11 años, de clase social media-alta. Autóctonos (España). Residentes en la semiperiferia de Madrid. Realización en Madrid, en mayo de 2011.**

Este primer grupo ha sido desarrollado como prueba piloto, con carácter exploratorio, para establecer un primer acercamiento con el universo que pretendíamos analizar. Una vez delimitado el objeto de estudio y los principales interrogantes del trabajo, tras el análisis de contenido de las películas, hemos puesto en marcha esta primera reunión grupal que ha sido el motor de arranque de nuestro trabajo de campo. En total han participado ocho menores, siete niñas y un niño, ya que otros posibles participantes masculinos no pudieron acudir a la hora prevista de la cita y hemos optado por poner en marcha la reunión igualmente.

En primer lugar, y en general, **destacamos el carácter infantil que nos encontramos en las respuestas de este grupo** y sus preferencias audiovisuales, aunque cinco de los ocho participantes tienen entre 5 y 6 años. Pese a este dato, se trata de un conjunto en el que el protagonismo recae sobre las mayores, que adolecen también de cierta actitud infantil, especialmente si comparamos su discurso con los de otros grupos. Además, aclaramos que la niña mayor de este GD. 1 (11 años) padece una leve discapacidad, tal vez reflejada en algunas de sus intervenciones que podrían resultar poco acordes a su edad.

**El discurso de este grupo ha girado centralmente en torno a los mayores y líderes de la sesión**, con un mayor protagonismo de sus intervenciones sobre los más pequeños. Aunque no consideramos que, en este caso, haya sido motivado por el número de

---

<sup>4</sup> Todos los fragmentos que se recogen se corresponden con la transcripción literal de las grabaciones que se adjuntan en los Anexos. Se han seguido los criterios clásicos de transcripción para identificar las intervenciones de los hombres y las mujeres por separado. De tal modo que, en este caso, la letra “H” se emplea para los niños y la “M” cuando hablan las niñas. Así mismo, se especifica en el discurso todas las intervenciones de la “moderadora”. La numeración responde al número del grupo de discusión (GD), según la fecha de realización, y a la página en la que se encuentra ese extracto literal en las transcripciones (Ejemplo: GD.1:12).

participantes del grupo, nos apoyamos en la reflexión de Núñez Gómez et al. en cuanto a que “los niños y las niñas aún no están preparados para reuniones con grupos grandes en las que todos puedan participar, ya que son más sensibles a los liderazgos, a los frenos para la intervención y menos permeables a la disciplina de intercambio del turno de palabra” (2008: 298). En este primer contacto con grupos de discusión con menores, nos hemos topado, por ejemplo, con una niña de 8 años que ejercía de líder sobre el resto de sus compañeros y también con el polo opuesto, una de las participantes no se sentía muy cómoda para manifestar libremente sus opiniones. Realmente ha resultado difícil “hacerle hablar”, como una de las funciones propias en la moderación de estas sesiones.

A lo largo de la presentación de este grupo, veremos cómo esa predominancia de los mayores —o los que se sienten más expertos— es un hecho visible.

- ¿Y el resto creéis lo mismo? ¿Qué es lo que ha pasado? Bueno, ¿la habíais visto todos? (moderadora)

M - Yo, sí.

M - Yo, sí.

M - Yo, no.

M - Ni yo.

M - Yo tampoco.

M - Ni [el participante 4H] tampoco.

H - ¡Pues sí!

GD. 1:7

GD. 1: Mixto 5/11, Madrid

En el ejemplo anterior vemos cómo esa actuación abusiva se produce entre los participantes. Además, las afirmaciones que hacen los mayores sobre los niños menores —y sobre todo si los primeros poseen dotes de liderazgo muy acusadas— puede llegar a intimidar a los más pequeños. De hecho, se puede llegar hasta a producir mentiras entre ellos, con tal de no quedar en una posición de inferioridad frente a sus compañeros.

- ¿Y en una película? ¿Os da ganas de llorar? (moderadora)

M - A mí en una película que se llama “Cazavampiros”, sí, porque matan...

M - Pero si no la has visto ésa...

M - Un poquito, sí...

GD. 1:10

GD. 1: Mixto 5/11, Madrid

Esa posible influencia de los líderes o personas que parecen encabezar el grupo en una dinámica como ésta cobra un protagonismo muy elevado ya que podría parecer que el criterio de los más pequeños se queda eclipsado cuando alguno de los adultos pretende atribuirse todos los méritos que se lleven a cabo en el grupo. Esa inclusión de un niño o niña líder podría hacer que las respuestas de los demás sean menos espontáneas. Esto es algo que no se puede prever de antemano —lo mismo pasa en los grupos con adultos—, aunque sí se puede evitar intentando que los participantes no se conozcan entre sí, como ocurría en este caso con algunos de los niños que pertenecían a la misma comunidad de vecinos. Por parte del moderador, su principal función será intentar que todos intervengan libremente y reducir los excesos de protagonismo.



- ¿Y sabéis dibujarlo, sí? Pues a ver cómo lo dibujáis y luego lo pintamos (...)
- Mientras leía el cuento estabais dibujando estrellas, ¿verdad? (moderadora)
- M - ¡Porque me habrán copiado a mí! Porque han visto todas mi dibujo.

GD. 1:18  
GD. 1: Mixto 5/11, Madrid

En esta experiencia, hemos constatado la importancia de lo que supone la introducción de “miembros problemáticos” en una reunión grupal de este tipo, obstaculizando la dinámica discursiva del conjunto (citado en Izcarra & Andrade, 2003: 59). Cuando hablamos de “problemáticos” lo hacemos en el sentido que introduce Padgett, refiriéndose a los componentes adultos dentro de una reunión grupal. En nuestro caso particular, trabajando con menores, se trata de un término que también nos afecta, ya que él habla de la presencia de ciertas personas que se consideran más cualificadas que los demás para opinar o, bien, el extremo contrario, los que muestran reticencias a participar en la conversación (1998: 64). Por su parte, Morgan (1997: 42) señala que son los pares de amigos, los “expertos” y aquellos miembros no cooperativos los que se engloban dentro de la categoría de participantes problemáticos.

**Otro de los rasgos distintivos de este grupo ha sido la influencia de la orientación religiosa al comprender e interpretar el conflicto emocional de la muerte** a partir de determinadas escenas representadas en las películas de animación. Al introducir una de las menores con ideología diferente, partiendo de esa estrategia que el propio Jesús Ibáñez llevaba a cabo en la puesta en marcha de sus grupos de discusión, no ha tardado mucho tiempo en salir a relucir esta cuestión. Especialmente en una sesión con niños y niñas, ellos son transparentes y espontáneos, así que no dudarán en opinar o mostrar su reacción ante aquellos que piensan diferente a ellos. No son adultos que podrían tener ese “yo público” (Jourard, 1964: 10) más desarrollado, sino que dicen lo que piensan sin más. Vemos el siguiente fragmento extraído de la transcripción de esta reunión grupal:

- Y si le llega a dar a la rata, ¿qué le pasa? (moderadora)
- M - Se muere.
- M - Se muere.
- H - Se muere.
- ¿Y dónde se va si se muere? (moderadora)
- M - Al cielo.
- M - Al cielo.
- ¿Sí? ¿Siempre se va al cielo? Si es una buena rata, ¿y si es mala? (moderadora)
- M - Sí, al infierno.
- M - No es así.
- M - Si no, sólo con Dios... Mira, aquí la única que no cree en Dios es [3M]<sup>5</sup>.

GD. 1:13  
GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

---

<sup>5</sup> Aclaramos que el símbolo “[...]” se refiere a anotaciones o subrayados de la autora, mientras que el “(...)” alude a la omisión de alguna parte del texto registrado.

- M - Están en el cielo... Y dice mi madre que el abuelo Segundo, que como mi madre y la tata se portaba tan bien, que seguro que le está mandando besos.
- M - ¿Y sabes qué? Que el padre de mi madre ya se ha muerto. Yo lo conocí primero pero era tan viejito que cuando, cuando fuimos a casa de mi abuela, pues ya no estaba mi abuelo, porque se había muerto.

GD. 1:19

GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

Hablábamos anteriormente también que entre esos miembros “problemáticos” podríamos encontrarnos a los que sienten reticencias a la hora de tomar parte de la conversación. En este punto, e hilado con el extracto anterior, el hecho de introducir a una persona que se siente diferente al resto de sus compañeros en la sala (bien sea por la edad, ideología o la situación misma) puede propiciar esa reacción de no querer hablar. En este caso, contamos con la presencia de una niña de 8 años que no está demasiado predispuesta a participar

- Vamos a ver ahora el principio de la película de “Up”. ¿Os apetece verla?  
(moderadora)

- M - Sí.
- M - Sí.
- M - Sí.
- M - Sí.
- M - A mí, no.

GD. 1:17

GD. 1: Mixto, 5/11, Madrid

- ¿Queréis hacer un dibujo? ¿Os leo primero un cuento y después hacéis un dibujo? (moderadora)

- M - Sí.
- M - Yo no (...)
- M - Yo creía que ibas a traer cosas de Disney... Pero esto también está diver...

GD. 1:18

GD. 1: Mixto, 5/11, Madrid

Aunque somos conscientes de la importancia de empezar y finalizar un grupo de discusión con los mismos participantes con los que se inicia la dinámica, nos ha resultado imposible mantener la atención de todos los participantes. Un grupo de discusión es sobre todo una sesión de trabajo, en la que se produce una conversación, y “nadie debe abandonar la mesa, donde se fragua ese discurso, hasta haber concluido la sesión del grupo. Una vez comenzada la sesión, nadie debe incorporarse al grupo ni abandonarlo” (Izcara & Andrade, 2003: 37). Pese a ello, el único chico que había intervenido (5 años), decide marcharse a jugar fuera de la sala. De tal modo que el grupo se queda sólo con niñas, razón por la cual, podríamos justificar en cierto modo ese segmento con el que no hemos trabajado directamente mediante estos grupos (sólo niñas, de clase media-alta, naturales de Madrid y residentes en la semiperiferia de la ciudad), según hemos explicado en el cuadro que recoge el diseño de estos grupos.

**GD.2. Niñas con edades comprendidas entre 5 y 8 años, de clase social media-baja. Autóctonos (España) y de origen extranjero (Marruecos y Ecuador). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en enero de 2012.**

Tras el punto de partida inicial que supuso la anterior experiencia, a partir de la realización del primer grupo de discusión, en las dos sesiones siguientes pretendíamos, en primer lugar, **entrar en contacto sólo con niñas**, excluyendo la participación de los niños en este caso, y centrarnos por separado en dos franjas de edades diferentes: **5 y 8 años**; y las mayores, con **10 y 11 años**.

Por otro lado, en este GD. 2 trabajamos con **niñas españolas y de procedencia extranjera**, para determinar en qué medida la cultura podría ser un factor a tener en cuenta a la hora de abordar estas cuestiones relacionadas con el proceso de socialización a través de los medios. El hecho de incluir diferentes nacionalidades o contextos familiares y culturales hace referencia también a una mayor diversidad en cuanto a pensamientos, principios u orientaciones que estos niños pueden haber aprendido. Nos ha parecido interesante incorporar este componente en nuestra investigación. Además, **la participación de niños y niñas de origen extranjero ocupa un lugar muy destacado en este trabajo de campo, como reflejo de la sociedad actual que tenemos en nuestros días en una ciudad tan plural como es Madrid.**

También, con este grupo **buscábamos un sector social más bajo**, residente en el centro, pero perteneciente a una clase media-baja, para poder establecer las posibles diferencias con aquellos niños que se desenvuelven en un nivel de vida más alto, por ejemplo. Consideramos que, especialmente, los medios de comunicación y, por tanto, el consumo de contenidos audiovisuales podría ser mayor cuanto menor sea el nivel de vida de las familias, ya que tendrían menos tiempo para encargarse de sus pequeños, aunque no siempre tiene por qué ser así. Pero esta variable ha sido tenida en cuenta y por eso hemos realizado ocho de los 11 grupos acordes a esta característica.

Al comienzo del grupo, nos damos cuenta de la amplia variedad de preferencias presentes entre las participantes. A todas parece que el cine y las películas de animación les gustan e identifican este tipo de productos audiovisuales con mucha facilidad. Sin embargo, los gustos hacia los títulos de estas obras son diferentes:

- ¿Cuál es vuestra peli favorita? (moderadora)
- M - A mí me gusta "El Rey León", porque hay uno que se llama *Simba* y va a ser el rey.
- M - ¡*Alicia!* Porque a mí me gustan las fantasías...
- M - "Ratatouille".
- M - A mí me gusta "El Rey León" y "Ratatouille", porque hay muchos pájaros y cantan mucho.
- M - A mí me gusta "El Rey León" porque es triste, y a mi prima Nicole también le gustan las pelis tristes...
- M - ¡*Alicia!*

GD. 2:2  
GD. 2: Niñas 5/8, Madrid

Las niñas pequeñas entre 5 y 8 años con las características que se recogen en este grupo declaran su preferencia hacia las historias llenas de fantasías en las que aparecen princesas con las que llegan a identificarse; otras se decantan por alguna parte concreta del contenido de la trama; y otras, en cuanto al verdadero objetivo de este estudio, introducen directamente el sentimiento de la tristeza asociado a la película de “El Rey León” (1994).

Hablamos de niñas bastante pequeñas y casi todas reconocen la mayoría de los títulos y han visto esas producciones en el cine, o bien tienen el DVD o poseen algún tipo de merchandising relacionado con el film y se muestran orgullosas ante las demás por poseer ese tipo de pertenencias. En este sentido, los medios audiovisuales son capaces de actuar como vitrinas de exposición ante el público en general, y especialmente con la audiencia más vulnerable como son los menores, creando “objetos de deseo” (Lucchesi, 2002) y generando dependencia y necesidades específicas a partir de esas exhibiciones.

Por otro lado, aunque reconocen la mayoría de esas películas, tienen problemas para saber distinguir entre los personajes, determinar quiénes son los buenos y los malos del relato, así como atribuir una determinada secuencia a una película concreta. Lo vemos en el caso de “Toy Story” (1995, 1998 y 2010) o en “Cars” (2006 y 2011), a partir de la presentación de algunas de las imágenes de la historia, en las que no logran diferenciar a qué tipo de estreno corresponde. Otra de las evidencias que se ponen de manifiesto en esta sesión sólo de niñas es que, en el caso de la película de *Rayo McQueen* la consideran aburrida y que no les gusta. En otras reuniones, algunas niñas después serán más explícitas y hablarán de que es una “película para niños”.

Incluso en este grupo en el que las edades están más segmentadas, se ve como las mayores (8 años) ejercen su protagonismo sobre las más pequeñas de 5 años. Ellas mismas consideran que una reacción, como puede ser el miedo, asociada a un tipo de imagen o secuencia, es más propia de las más pequeñas, y todavía se hace agudiza esta asociación si son niños en vez de niñas. Es como si ellas entendiesen que, a medida que una persona va creciendo, adquiere valentía y es capaz de asumir mejor los peligros. Se trata de una percepción habitual en varios de los grupos realizados con menores.

- ¿Y no os da miedo cuando la abuela coge la escopeta? (moderadora)

M - No.

M - No.

M - A mí, no.

M - A mí, sí.

M - A ella sí, porque es pequeña... A mí, no.

GD. 2:3

GD. 2: Niñas 5/8, Madrid

Otro de los ejemplos, en este sentido podría ser cuando, después de la proyección de este mismo fragmento de la película “Ratatouille” (2007), cuando la abuelita agarra la escopeta se le pregunta qué les ha parecido esta escena. Las más pequeñas se pronuncian hablando de nuevo del miedo, mientras que las mayores inciden en que le parece una parte más bien aburrida.

- ¿Os ha parecido gracioso, os ha dado miedo...? (moderadora)

- M - A mí me ha parecido aburrido.
- M - Miedo.
- M - Sí, miedo.
- M - A mí, aburrido.

GD. 2:4  
GD. 2: Niñas, 5/8, Madrid

Sobre todas estas cuestiones relacionadas con los gustos de estos menores y su relación directa si son los niños los que se pronuncian o las niñas, cómo se evidencian esas marcas de género presentes incluso cuando son tan pequeños; las reacciones diversas ante situaciones con una gran carga emocional; cómo entienden ellos aquellos contenidos que ven, cuáles son sus personajes favoritos y por qué se identifican con ellos... lo iremos viendo a lo largo de los capítulos precedentes. Pero antes, seguimos con la presentación de estos grupos de discusión con menores.

**GD.3. Niñas con edades comprendidas entre 10 y 11 años, de clase social media-baja. Autóctonas (España) y de origen extranjero (Ecuador, Perú y República Dominicana). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en enero de 2012.**

Como comentábamos en párrafos anteriores, la puesta en marcha de este grupo femenino complementa el GD.2 ya que, en este caso, las menores han sido seleccionadas bajo los mismos parámetros de búsqueda pero que responden al intervalo más alto de edad que contempla esta investigación: 10 y 11 años. Ésta sería una de las primeras diferencias, con respecto al otro grupo, además del origen de sus familias que en este caso son todos de procedencia latina, pero de países diferentes.

Esta segunda experiencia sólo con niñas –que suelen tener un grado de implicación mayor que los niños- y de una edad en la que ya comienzan a argumentar sus opiniones y su capacidad de raciocinio es superior. En concreto, este GD. 3 ha resultado de una gran trascendencia para este trabajo empírico que ahora presentamos, siendo uno de los grupos más productivos desde un punto de vista cualitativo.

En primer lugar, **este perfil manifiesta una ligera preferencia por las aventuras** a la hora de seleccionar una película, es un tipo de género que les atrae en mayor medida:

- Y cuando una película os gusta, ¿por qué es? ¿Qué buscáis en una película para que os guste? (moderadora)
- M - ¡Aventuras!
- M - Duelo, como la del dragón...
- M - Aventuras...
- M - ¡Sí!

GD. 3:1  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En este grupo se produce una identificación bastante clara entre las escenas violentas y situaciones que ellos consideran hilarantes. En el ejemplo del fragmento que se le proyecta a todos los grupos en el que la abuelita de “Ratatouille” (2007) agarra una escopeta y comienza a disparar a todas las ratas de la colonia, estas niñas aseguran que se trata de una escena divertida y que produce risa, además de cierta sensación de grima o asco por la presencia de los roedores.

- ¿Qué os parece el hecho de que una abuelita coja un arma y se ponga a disparar? (moderadora)
- M - Nos parece gracioso.
- M - Es gracioso.
- M - Yo pensaba que era un abuelo.
- (Risas)
- No, es una abuelita (moderadora)
- M - A mí me da risa, grima y un poco de miedo, con la escopetita ahí...
- M - Pues a mí no, a mí sólo risa y grima, por las ratas.
- M - Intrigante.

GD. 3:2-3  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En este grupo se muestra una gran sensibilidad hacia los personajes y las historias, hecho que se constata en diferentes puntos a lo largo de la sesión. Veamos algunos ejemplos. En varias ocasiones se reconoce que estas películas de Pixar les hacen llorar y se emocionan al presenciar el desarrollo de la trama, como en el caso de “Ratatouille” (2007) o en la película de “Wall-E” (2008).

- El primer fragmento que vamos a ver es el de Ratatouille. Un cachito muy corto de esta película... (moderadora)
- (...)
- M - Esta parte me encanta. Se le dispara el paraguas... y se carga la casa entera.
- (...)
- M - Yo, al final, acabé llorando con esta peli.

GD. 3:11  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

- ¿Y [“Wall-E”] no os parece una peli aburrida? (moderadora)
- M - Noo.
- M - No.
- M - No, no.
- M - Y además, es ecológico. Coge la basura y la convierte en cubos.
- M - Hacen rellenado.
- M - Yo siempre que la veo, me pongo a llorar en casa.

GD. 3:11  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Además, más propiamente en el planteamiento directo de este estudio acerca de cómo entienden los niños la representación de los conflictos emocionales, nos encontramos una capacidad mucho mayor de ponerse en el lugar del otro con respecto a los dos grupos anteriores. En este caso, a partir del visionado de la primera parte de “Up” (2009), desde que *Carl* y *Ellie* se casan hasta que ella fallece, estas niñas muestran sentimientos muy particulares hacia este tipo de escenas que impactan emocionalmente.

- M - ¿Se muere?  
M - Sí, pobrecita...  
M - Pobrecita, ¿me puedo poner en su lugar? No me gusta que se muera. Si fuera mi madre, me mato.  
M - Ohhh, se murió...  
M - ¡Qué pena!  
M - Es como un divorcio, pero más fuerte.  
- ¿Quién decía antes que en esta peli no se moría nadie? (moderadora)  
M - Yo no me acordaba.  
M - Yo tampoco.  
M - Además, yo no me quiero acordar de las cosas malas.  
- ¿Y lo que acabáis de ver crees que es malo? (moderadora)  
M - No es malo sino que es triste (...). Porque se ha muerto una persona y ni siquiera han podido tener hijos (...).

GD. 3:15-16  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Y tras esos comentarios sobre lo que han visto, se sinceran y comienzan a compartir experiencias personales que han vivido relacionadas con la pérdida de algún ser querido y qué ha supuesto para ellos y su familia. No nos detendremos ahora en el análisis de estas cuestiones que abordadas durante su discurso, pero retomaremos estos temas más adelante.

Al igual que veíamos en los grupos precedentes, también se atisban rasgos de superioridad entre las participantes mayores. Lo vemos en respuestas como en la que tienen que decidir sobre ciertas películas o personajes de ficción y reconocen que algunos de ellos son más propios para edades inferiores a las que ellas tienen. En este caso, se les presenta una diapositiva en la que aparecen tres imágenes: una de “Cars” (2006), otra de “Enredados” (2011) y, en la última, reconocen a *Winnie the Pooh*.

- ¿Cuál os gusta más? (moderadora)  
M - “Enredados”.  
M - “Enredados”.  
M - A mí, “Cars”.  
M - A mí también. *Winnie the Pooh* es que es para pequeños.  
M - A mí me gustaba de pequeña.  
M - Sí, de cinco para abajo.

GD. 3:8  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Tras hacer acopio de las características más destacadas de este grupo, es necesario también nombrar algunos de los temas que se introducen en esta sesión de trabajo. Cuestiones

como la **violencia de género** –protagonizada por *Hooper* ante la reina, en “Bichos” (1998), la **homosexualidad** –en cuanto a *Francis*, personaje secundario en ese mismo film-, la **ecología y protección del medio ambiente** (con *Wall-E*) o el tema de la **esterilidad** en una mujer y la posibilidad de solventarla mediante la **adopción** –tras ver la primera parte de “Up” (2009)- son aspectos que estas niñas abordan a raíz de algunos de los fragmentos audiovisuales que se les proyectan o a partir de imágenes sobre distintas películas y personajes relacionados con el universo Disney y Pixar. Además, llama especialmente la atención su capacidad para reflexionar sobre determinados conflictos emocionales relacionados con la pérdida, el abandono o la traición. En capítulos posteriores, nos detendremos con más detalle en estas cuestiones planteadas por estas niñas de 10 y 11 años, a partir del visionado de una selección de relatos audiovisuales.

**GD.4. Niños con edades comprendidas entre 7 y 10 años, de clase social media-baja. Autóctonos (España) y de origen extranjero (Ecuador e Israel). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en el mes de enero de 2012.**

La puesta en marcha de un grupo de discusión sólo con niños ha sido muy diferente de las anteriores experiencias en las que participaron niños y niñas en una misma sesión. Desde el principio, el grupo se muestra más impaciente, inquieto y con escasa atención sobre lo que se le está contando. Resulta mucho más complicado explicarles la dinámica del grupo que en las anteriores ocasiones.

Una de las principales diferencias que se observan nada más arrancar la sesión es la limitada capacidad de síntesis que muestran los niños para explicar algunas de las secuencias. Su manera de expresar el contenido de algunas escenas se podría decir que resulta bastante fragmentaria. Aportamos un ejemplo:

- A ver, ¿qué habéis visto? ¿Quién me dice lo que ha visto? (moderadora)
- H - El ratón, eh, la anciana cogió su escopeta y tenía un paraguas, y al abrir el paraguas, disparó y se cayó el techo. Luego, “evacuad” y él llega tarde porque le gusta ser mucho cocinero.
- H - Cuando llegaron al puente, pues, se montaron en unas barcas y se fueron nadando por el río.
- H - Cuando se cayó el techo había un montón de ratones.

GD. 4:2  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Otro ejemplo de esa escasa habilidad que parecen tener los niños para resumir aquello que ven podría ser el siguiente extracto que recogemos, con respecto a una escena concreta de la película de “Bichos” (1998):

- ¿Habéis visto esta película? ¿Quién me dice de qué va? (moderadora)
- H - “Bichos”.
- H - Sí, sí.
- H - De que algunos, éste, éste y otro estaban en el circo y los fueron a recoger, y que querían combatir a unas cigarras o algo así, me parece, y les toca al final combatir.

GD. 4:6  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid



Por primera vez, aparecen los matices de género de forma muy directa. Es el caso cuando se muestra una diapositiva con unos diez personajes diferentes de películas de animación, entre los cuales se incluye una imagen de la *Cenicienta*, la princesa de Disney. A continuación, se les pregunta cuál es su personaje favorito. Los niños rápidamente afirman que no les gustan las princesas y suelen decantarse por otro tipo de perfil de héroe masculino. Sin embargo, ellas, casi siempre escogen aquellos personajes que consideran más femeninos y que reúnen una mayor belleza estética. En este punto también nos detendremos más adelante, para identificar cuáles son los rasgos que más atraen a los niños y a las niñas -por separado- de los personajes favoritos que aparecen en las películas. Y ante la pregunta sobre qué personaje prefieren, ellos responden del siguiente modo:

- H - Todos menos el de la princesa... Porque es de chica.
- H - *Wall-E*.
- H - El monstruo verde de "Monstruos S.A."
- H - El Monstruo gigante...

GD. 4:8-9  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Otro de los rasgos que sorprende en este grupo es que a los niños les cuesta mucho reconocer la emoción del miedo. Por ejemplo, cuando les mostramos algunas escenas violentas o potencialmente agresivas, como cuando el saltamontes *Hooper* amenaza a la reina tras descubrir que las hormigas no les tienen preparada la ofrenda como cada año, ellos realizan los comentarios que siguen:

- H - Es muy malo y da miedo cuando hace eso... Cuando le pisa la cabeza.
- H - A mí no me da miedo.
- H - No da miedo.
- H - No me da miedo, sólo me pone triste.

GD. 4:9  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Sobre los conflictos emocionales, en concreto ante la muerte de los personajes en las películas de animación, los niños no suelen sentirse muy afectados por esta clase de situaciones y parecen estar acostumbrados a encontrarse con estas escenas de este tipo. Incluso uno de los participantes en esta sesión sólo de niños realiza un comentario interesante al respecto.

- H - Muere.
- H - Muere.
- H - Se ha muerto.
- H - ¿Y él no muere?
- H - Es el truco de siempre para dar pena.

GD. 4:9-10  
GD. 4: Niños, 7/10, Madrid

Este grupo de discusión realizado sólo con niños, con edades comprendidas entre los 7 y 10 años, ha supuesto un primer acercamiento a cómo consideran ellos determinados aspectos relacionados con el cine y las películas de animación, y especialmente cómo comprenden las situaciones emocionalmente fuerte que se reproducen en estas historias. Tras este breve esquema sobre sus rasgos más predominantes, proseguimos con la descripción de estos grupos.

**GD.5. Niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 11 años, de clase social media-baja. Autóctonos (España) y de origen extranjero (Ecuador y Marruecos). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en el mes de enero de 2012.**

El siguiente grupo que se realiza es esta sesión en la que intervienen niños y niñas de 8 y 11 años. Se ha querido introducir de nuevo la variable de incluir menores procedentes de países con una religión potencialmente diferente a la cristiana, por si se derivaban opiniones o comentarios diferentes de las consideraciones de los niños ecuatorianos y españoles, en este caso. La presencia del origen ecuatoriano en estos grupos de discusión realizados en este trabajo es bastante visible, como podemos comprobar. No olvidemos que muchas de estas reuniones se han puesto en marcha en el Centro Hispano-Ecuatoriano de la Comunidad de Madrid, donde se atienden a muchas personas de diferentes nacionalidades, pero entre los más de 2.000 usuarios, los más frecuentes se encuentran los ecuatorianos.

En esta ocasión, no comenzamos con la clásica pregunta sobre sus afición al cine y cuál es su película favorita, sino que incidimos más sobre cuál fue el último título de animación que han visto. Enseguida, las niñas se lanzan con sus preferencias y varias de ellas coinciden en que “Enredados” (2011) ha sido la última producción que han visto en el cine, mientras que otra parte del grupo, sostiene que ha sido “El Rey León” (1994).

- ¿Y os ha gustado “El Rey León”? (moderadora)
- M - Sí.
- M - Sí, mucho.
- H - Sí.
- M - Sí.
- M - Bueno, a mí me da un poquito de pena cuando muere el padre.
- H - ¡A mí, no!
- H - ¡Ni a mí!
- M - Yo pensaba que al final no se moría nadie pero, al final, se murió.

GD. 5:2

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

De nuevo, en los grupos mixtos resulta interesante cómo esas diferencias sobre ciertas reacciones más emocionales parecen pasar de largo de los niños y son mucho más propias en las niñas. Entre los siete participantes que interactúan en esta sesión, los dos chicos se pronuncian desde el comienzo marcando esa barrera con respecto a ellas, a la hora de sentirse afectados por un conflicto emocional tan importante como es la muerte de un padre, en este caso concreto.

Proyectamos el fragmento de la película de “Ratatouille” (2007) y esas reacciones diferentes entre los niños y las niñas vuelven a estar presentes al manifestar sus opiniones sobre la escena que acaban de ver.

- ¿Os ha dado miedo? ¿Os ha gustado? (moderadora)
- H - A mí no me ha dado miedo.
- M - A mí me ha gustado.
- H - A mí no me ha gustado...
- M - A mí me da un poco de pena.
- M - A mí, grima...

GD. 5:3

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

El tema de la violencia a partir de esta secuencia de la película sale en la conversación. Uno de los participantes, llega a entender que esta persona mayor que aparece en la película tenga en casa una escopeta y que no dude en hacer uso de ella en caso de una emergencia, como ha ocurrido con las ratas. Todos los demás están en contra de su opinión sobre la violencia y los argumentos que proporciona.

- ¿No os parece raro que la abuela tenga una escopeta? (moderadora)
- Todos - Sí.
- H - No, no me parece raro.
- M - Sí, porque es mayor.
- H - No, porque ella es mayor y tiene que defenderse.
- M - Pero con una escopeta, no.
- M - No, con una escopeta no, porque ella no está en el ejército.
- (Risas)
- H - No, porque yo con una escopeta le cojo a alguien y le mato.

GD. 5:3

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

La conversación en este sentido continúa y cuando se les pregunta si ven normal que la abuelita tenga una escopeta en casa, todos responden que no que, por ejemplo se podrían tener algunos palos o algún instrumento parecido, menos violento, a excepción de ese participante que se mantiene con su idea de que un arma es importante para defenderse.

En este grupo, por parte de los dos niños, se perciben reacciones curiosas en cuanto a la proyección de imágenes relacionadas con la pérdida así como la representación de conflictos emocionales como podría ser el asesinato, la traición, el abandono... El problema es que cuando se trabaja con menores suele producirse el efecto de emulación o imitación, así que es probable que ante una determinada actitud mostrada por uno de los miembros del grupo pueda ser seguida por los demás, aun sin estar del todo de acuerdo con lo que piensa. En esta escena, vemos cómo los dos niños “arrastran” al resto de sus compañeros a mantener una cierta actitud poco propia ante un momento tan delicado como puede ser la representación de la muerte de *Mufasa* y el sentimiento de soledad y también de culpa que experimenta su hijo *Simba*.

Reproducimos un breve fragmento de “El Rey León” (1994), en el momento de la estampida, cuando *Scar*, movido por la codicia de reinar, mata a su hermano *Mufasa*, haciéndole creer al pequeño *Simba* que ha sido su culpa y que debe huir para enmendar el error, de tal modo que nadie se entere de lo ocurrido. Esta escena suscita muchos comentarios y no dejan de hablar mientras están presenciando los conflictos emocionales que se desencadenarán a partir de las malas intenciones de *Scar*.

- M - ¿Está muerto?  
(...)  
H - No, ahora.  
(...)  
H - No, por favor... (burlándose de *Simba*)  
H - No, está dormido... (también con tono de burla)  
(Risas)  
M - Para siempre está dormido.  
H - Que ya está muerto (cuando *Simba* grita “¡Auxilio!”)  
(Risas)  
H - ¿Quién te va a ayudar? ¿Una roca?  
(...)  
H - *Simba* tiene mocos...  
(Risas)  
H - Le has matado tú (cuando *Scar* le pregunta: “Pero *Simba*, ¿qué has hecho?”)  
M - Muérdele la cola y vete por ahí...  
M - Qué tonto, no tiene pruebas.  
H - Pero tú le mataste (le dice, dirigiéndose a *Scar*)... Ahora te preocupas, “buen cagao”.

GD. 5:5

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

Al preguntar directamente sobre esta parte de la película, nos interesa conocer cuál su percepción sobre este momento tan emocionante de este clásico film animado de Disney. Una de las niñas asegura que son las partes más tristes de las películas las que no interesan recordar y por eso cuando, a lo mejor se les pregunta por algún título en el que desaparezca algún personaje no resulta sencillo que se le vengan a la cabeza ejemplos de esa clase de producciones. Esa máxima freudiana del olvido inconsciente de las situaciones dolorosas toma un gran protagonismo en estas sesiones, especialmente a partir de las opiniones que sostienen las niñas con las que hemos trabajado a lo largo de estos meses en estas sesiones.

- De los que habéis visto la película, que creo que sois todos, ¿esta es la parte que mejor recordabais de esta película? (moderadora)  
Todos - No.  
M - No, esta es la parte que NO quiero recordar (...), no, porque es muy triste.

GD. 5:6

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

En este grupo se habla también sobre el tema del abandono, después de ver el fragmento de “Toy Story 3” (2010) en el que *Risitas* le cuenta a *Woody* qué fue lo que realmente le pasó a *Lotso* y a *Grandullón*, tratando de explicarle porqué el oso se ha vuelto despótico y malvado con todos, a la vez que tiene sometido al bebé. Los participantes debaten sobre si les parece coherente o exagerada la reacción de *Lotso* tras haber vivido ese reemplazo por su dueña *Daisy*, poniendo ejemplos reales y tratando de justificar o criminalizar sus acciones.

- Pero, ¿eso justifica que el oso sea malo? (moderadora)
- H - Sí, un poco.
- H - Sí.
- M - No.
- M - No.
- M - No.
- H - Sí, porque antes no era malo.
- M - Un poco, porque te sientes frustrado cuando te reemplazan por un segundo. Te vas medio día y te reemplazan.

GD. 5:9-10

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

Un aspecto que vuelve a relucir en este grupo es la diferencia de género que se advierte en la identificación con alguno de los personajes de ficción. Los chicos siempre suelen fijarse más en aptitudes o capacidades de estos héroes preferidos; sin embargo, a las chicas parece que le obsesionan los valores estéticos por encima de todo y casi siempre prefieren cualidades como ser guapa, tener un pelo bonito o no estar oxidado, como condición *sine qua non* para poder optar a ser su personaje favorito. En este aspecto incidiremos más adelante de manera más detenida, cuando hablemos de la socialización de género que se deriva de este trabajo de campo.

- Y de la peli “Cars”, ¿qué personaje os gustaría ser? (moderadora)
- H - *Rayo Mcqueen*.
- M - *Rayo Mcqueen*.
- H - No, a mí me gusta *Mate*, porque es el que cuenta las historias, y es el más inteligente, el torpe. Yo no querría ser *Rayo*.
- M - A mí no me gustaría ser *Mate*, porque tiene una grúa y cuando se mueve chirría.
- M - A mí no me gusta porque está oxidado.
- M - Con esos “dientazos” de conejo.
- H - A mí, *Mate* me gusta.

GD. 5:12

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

**GD.6. Niños y niñas con edades comprendidas entre 9 y 10 años, de clase social media-baja. Autóctonos (España) y de origen extranjero (Estados Unidos, Ecuador y Colombia). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en el mes de febrero de 2012.**

En esta sesión participan, de nuevo, niños y niñas en un mismo grupo, y con un intervalo de edad parecido al anterior (9 y 10 años). La diferencia en la que hemos querido incidir es en la cuestión de la procedencia de estos chicos, por si interfería en su comprensión hacia ciertas situaciones relacionadas con nuestro objetivo del trabajo. Especialmente, por determinar hasta qué punto el factor ideología –en el caso de los niños procedentes de Marruecos, por ejemplo- podría interferir a la hora de concebir algunos de los conflictos emocionales que se reproducen en estas películas. Además, se ha incluido la nacionalidad estadounidense como novedad, por si se evidencia algún rasgo significativo de la cultura norteamericana.

A la hora de dar comienzo al grupo, descubrimos que se trata de un conjunto de niños con bastantes discrepancias con respecto a lo que nos hemos encontrado en las sesiones precedentes. Muestran una mayor preferencia que los demás hacia los contenidos violentos y de terror, y resulta difícil centrar su atención en el marco que pretendemos analizar. Sin embargo, pronto nos damos cuenta de las dos corrientes presentes en el seno del grupo.

- ¿Os gustan las pelis? (moderadora)
- M - ¡Sí!
- M - A mí, sí.
- H - Sí.
- H - A mí me gusta la peli de la mujer de *Chuqui*.
- M - A mí, la de la niña de "El Exorcista".
- H - Sí, a mí también me gusta la de "El Exorcista", "Destino Final"...
- M - "La casa encantada" (...)

GD. 6:2  
GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

Tras esa primera reacción de estos chicos, tratamos de indagar cuáles son los títulos de sus películas favoritas para poder entender mejor el perfil de niños y niñas teníamos delante y con el que íbamos a trabajar durante la siguiente hora.

- H - A mí me molan las de miedo, las de muerte... Me gustan porque tienen un final muy muy guay, como que destrozan a una rata, matan a una persona...
- ¿Y eso te parece que es un final guay? (moderadora)
- H - Sí, eso mola. Como en *Chuqui*, la mujer de *Chuqui* me gusta.

GD. 6:2-3  
GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

Sin embargo, vemos que no se trata de un grupo homogéneo, ya que dos de las niñas se decantan por otros gustos más estandarizados acordes a su edad, pero son los tres líderes del grupo los que ejercen un mayor monopolio en la conversación. Estas dos menores no comparten las opiniones de sus compañeros y no dudan en opinar, aunque de manera más reservada.

- ¿Os gustan esas cosas? (moderadora)
- M - No.
- M - No.
- M - Sí.
- H - Sí.
- H - A mí, sí.
- H - Mira, mayoría.
- M - Mayoría, mayoría, tres dos.
- ¿Y vuestros padres os dejan ver películas así? (moderadora)
- H - Sí, sí.
- H - Sí, claro.

GD. 6:3

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

El tipo de contenidos que la mayoría asegura que les gusta no suele ser lo más habitual para que vea un niño de manera reiterada, como ocurre cuando una historia le gusta. Ante la sorpresa, también se les pregunta si cuentan con el permiso de sus padres para acceder a esas películas y parece que no hay ningún sistema de control paterno en este sentido, o al menos, así lo declaran ellos.

Entre los intentos de tratar de averiguar hasta qué punto conocen, identifican, consumen las películas de Disney y Pixar, nos vemos en la “obligación” de preguntarles si ven habitualmente estas producciones y si les gustan:

- ¿Y veis muchas películas de Pixar? ¿Sabéis cuáles son? (moderadora)
- M - ¡Sí!
- H - Sí, como “Buscando a Nemo”, “Up”...
- H - “The Incredibles”, “El Rey León”...
- ¿Y esas películas os gustan? (moderadora)
- Todos - Nooo.
- ¿A ninguno os gustan? (moderadora)
- M - A mí unas. Sólo me gusta “El Rey León 1, 2 y 3”.
- H - A mí no me gustan porque son infantiles.
- H - Sí, son para niños pequeños.
- M - Sí, como de tres a seis años...

GD. 6:4

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

De nuevo, vemos el dominio de los que se sienten mayores hablando de que estas películas de animación de Pixar son para niños. Ellos necesitan otro tipo de emociones más fuertes, más realistas, con historias menos dulcificadas, con las que sentirse identificados. Sofía Leitão en su libro *Desenhos animados discursos sobre ser criança* asegura que, aunque los niños valoran la presencia de la magia y la fantasía en los relatos, considera que los gustos de los niños “apuntan hacia preferencias por géneros (...) más realistas” (2008: 37).

Ese rechazo al universo de las princesas de Disney, por ejemplo, también queda patente en este grupo *sui generis*:

- Vamos a ver algunos cachitos de películas, muy pequeñitos... (moderadora)
- M - No pongas de la *Bella Durmiente* ni nada, ni *Rapunzel*...

GD. 6:4

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

Una vez que proyectamos el primer fragmento de “Ratatouille” (2007), la reacción es la esperada, más o menos, teniendo en cuenta el perfil de grupo que tenemos delante. A pesar de que algunos dicen que le parece divertida, a otros les resulta aburrida e introducen el título de otras series televisivas para adultos.

- M - A nosotros también nos gusta “Aquí no hay quien viva”<sup>6</sup>.
- H - Sí (*y todos comienzan a cantar la sintonía de la serie*)
- H - Y también “La que se avecina”.
- ¿Y esas series no son para más mayores? (moderadora)
- H - No, ¿es que tú no lo ves?
- Pero es que yo soy más mayor que vosotros, no es para niños esa serie (moderadora)
- M - Pues a mí me gusta.

GD. 6:5

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

Sin embargo, al final de la sesión, se observa una evolución hacia la empatía por las personas que sufren que resulta un tanto tranquilizador. Entendemos la empatía en el sentido golemiano en cuanto a su consideración como “radar social”. Será difícil darnos cuenta de las emociones de los demás si no somos conscientes y no sabemos reconocer nuestros propios sentimientos. En este grupo especial en este sentido, después de su declaración de preferencias en las que el elenco de prioridades se situaba en las películas de miedo, sangrientas, en las que se matan y mutilan a las personas, se descubre su parte más vulnerable al ver que responden a ciertos límites emocionales y sentimentales.

- ¿Y qué es lo que más triste te pone en la vida? (moderadora)
- H - Yo, yo. A mí lo que más tristeza me da es romper con una novia, y bueno, también que muera mi madre.
- M - A mí pasa lo mismo, aunque si se muere mi padre y mi madre.
- M - A mí también, mi padre también.
- M - A mí me da pena todo, profe.
- M - A mí me da pena que se muera la gente que quiero.
- H - Y a mí.
- H - A mí me entristece, a mí me entristece cuando veo a alguien que al que está pegando.
- M - Pero si decías antes que te gustaban las pelis de miedo...
- (...)
- H - Pues porque tienen sangre, como en *Chuqui*, pero me entristece un poco, sí, por las personas, por el niño que le mata a *Chuqui*.

---

<sup>6</sup> “Aquí no hay quien viva” es una serie de televisión española de ficción y género humorístico. Emitida en Antena 3 desde septiembre de 2003 hasta julio de 2006. En la actualidad, su adaptación se conoce como “La que se avecina”, emitida en Telecinco.



**GD.7. Niños y niñas con edades comprendidas entre 5 y 7 años, de clase social media-baja. Autóctonos (España) y de origen extranjero (Ecuador, República Dominicana y Marruecos). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en el mes de febrero de 2012.**

Desde el comienzo, a diferencia del grupo anterior, por ejemplo, nos percatamos como este perfil participante en la sesión se corresponde con el modelo clásico de “niño” y “niña”. Si por algo se caracteriza este grupo de menores de 7 y 5 años es por establecer una muy clara diferenciación entre el universo femenino y masculino de manera tradicional. Lo vemos ya al principio, con la primera pregunta de partida en la que obtenemos respuestas bastante clásicas. En casi todas las sesiones abrimos lanzando el interrogante sobre cuáles son sus películas favoritas:

- Vamos a ver cachitos de algunas películas de Disney y Pixar y luego vamos a hablar sobre ellas (...) ¿Os gustan las películas? ¿Cuáles os gustan más? (moderadora)
- (Todos) - Sí.
- M - A mí me gustan las de princesas.
- H - ¡Rayo!
- H - A mí también, Rayo.
- M - No, a mí las de princesas.

Una nueva situación en la que esas divergencias entre los niños y las niñas vuelve a tomar protagonismo en el transcurso de su conversación.

- H - ¿Dónde está Rayo?
- H - Yo no lo veo...
- M - Yo esta película no la veo porque es una peli de chicos, y yo las de chicos no las veo...
- H - No, no es una peli de chicos.
- H - No, es para chicos y chicas, porque hay chicas también.
- M - Ah, pues no me gusta.

En este punto se incide directamente qué es lo que les lleva a pensar que no es una película apta para todos los públicos, sino que consideran que es sólo para chicos. Ante esta cuestión todos se pronuncian.

- Pero ¿por qué decís que es una peli de chicos? (moderadora)

- H - A mí me gusta.
- M - Porque hacen carreras.
- H - A mí me gusta.
- H - A mí me gustan los coches de carreras.

GD. 7:9

GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

Seguimos en la misma línea que se enuncia ya desde el principio: los chicos por un lado, y las chicas por el otro.

- M - Profe, yo quiero ver alguna de princesas...
- H - No que son para niñas.
- M - Nosotras somos chicas, no niñas.

GD. 7:14

GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

De nuevo, están presentes las marcas de género al hablar de las emociones y sentimientos que despiertan estas producciones animadas. Cuando incidimos sobre la película “El Rey León” (1994), una de las niñas la identifica con un film triste, comentario que incita a uno de los niños del grupo a intervenir.

- ¿Y de qué os acordáis de esta película? (moderadora)
- (...)
- M - Yo no lo sé.
- M - Yo sé que era una peli triste...
- H - Yo no he llorado.
- M - Sí, pero cuando te pega tu mamá...
- H - No.
- M - Sí.
- M - Pues hace daño...

GD. 7:6

GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

Un poco más avanzado el grupo, abordamos la cuestión de identificación y preferencia de los héroes y heroínas típicos de estas películas y cuál de ellos escogen. Esta pregunta no se formula de manera abierta sino que se les presenta una diapositiva en la que aparecen tres escenas diferentes con personajes diversos, que deberán elegir y determinar porqué se quedan con uno de ellos.

- H - A mí me gusta más la de “Cars”.
- H - Y a mí, “Cars 2”.
- M - Pues yo “Enredados”.
- H - A mí, *Rayo*.
- M - “Enredados”.... *Winnie the Pooh* es para bebés...
- H - Sí, *Winnie the Pooh* es para más pequeños.

Aunque es un grupo de niños pequeños, después de ver el fragmento habitual de “Ratatouille” (2007) y cómo *Remy* y los demás tienen que escapar de la abuelita que les persigue con una escopeta, uno de los más mayores del grupo comenta lo siguiente:

- ¿Y qué es lo que más os llama la atención en esto que acabáis de ver?  
(moderadora)
- M - Pues que le matan..., que le quieren matar... y está mal.

Con relación a la comprensión de los conflictos emocionales, después de ver el fragmento de la muerte de *Ellie*, cuando *Carl* se queda solo y trata de enfrentarse de nuevo a la vida sin su esposa, ellos no entienden muy bien qué es lo que está pasando. Son demasiado pequeños, pero entienden perfectamente cuando le llega la hora a *Ellie* y tiene que partir. Esa situación les da pie a contar sus experiencias personales, recordando a algunos de sus seres queridos.

- M - Se murió porque era vieja...
- H - Se murió.
- H - Pero le dio un globo para que le eche de menos... y la echa mucho de menos, porque se ha ido, se ha cansado y se ha ido...
- M - Es triste (...). Yo recuerdo que mi abuela también se murió.
- H - La mía aún no.
- H - Mi abuela, también.
- M - Mi bisabuela se murió con 103 años.

En este grupo es necesario destacar también que uno de los niños participantes más pequeños tenía algunos problemas a la hora de hablar con fluidez y, por esa razón, era motivo de burla en más de una ocasión entre sus compañeros de sesión. De todos modos, este participante no dejó de aportar sus comentarios y opiniones en todo momento.

**GD.8. Niños y niñas de 5 años, de clase social media-baja. Autóctonos (España) y de origen extranjero (Ecuador y Marruecos). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en el mes de abril de 2012.**

La puesta en marcha de este grupo de discusión complementa los datos obtenidos a partir de la realización del GD. 5, en el que intervinieron niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 11 años, con la misma procedencia (España, Marruecos y Ecuador). Tras ese acercamiento a estos chicos mayores, nos interesaba analizar también las percepciones de

este grupo con el ya habíamos trabajado pero incluyendo únicamente a los de 5 años. A pesar de ser tan pequeños, observamos que empiezan su discurso centrándose en su papel como “chicos” y sus preferencias como tal. Así que les preguntamos qué clase de películas les gustan para profundizar más en sus gustos sobre los contenidos audiovisuales.

- Vale, muy bien, y ¿cuál es vuestra peli favorita, de dibujos animados? (moderadora)
- H - A mí, la de *Doraemon*.
- M - A mí, “El Rey León”.
- M - Pues a mí, la de *Doraemon*, de “El Rey León” y todas las princesas... Todas las películas me gustan. ¡Hasta las de *Rayo McQueen*! (...)
- M - A mí la que más me gusta es la de *Hakuna Matata* y la de “Blancanieves”.
- H - A mí me gusta la de *Pokemon*, “Spiderman”, “Batman”, “Batman del futuro”... *Rayo McQueen*...
- ¿Y te gustan las de princesas? (moderadora)
- H - No, porque son de chicas.
- H - Noo, no, son de chicas.

GD. 8:5

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Y cuando se trata del caso contrario, ellas no dudan en atribuir a las historias de coches y carreras como la que protagoniza *Rayo McQueen* y sus amigos en “Cars” (2006) y “Cars 2” (2011) un público casi exclusivamente masculino, ya que a chicas no les interesan esas cuestiones de las que hablan estas películas, aunque como veíamos en el extracto anterior, hay excepciones y “hasta las de *Rayo McQueen*” pueden llegar a gustarle a una niña.

- H - A mí me gustan las pelis de *Rayo McQueen*, de *Ben Ten*...
- M - Esas son pelis de chicos.

GD. 8:4

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Cuando hablan de sus preferencias en las películas, a estos niños de 5 años les divierten más las que contienen lucha o combates, mientras que las niñas no se decantan por esta clase de escenas y además parecen evaluar los posibles daños o riesgos que conlleva una conducta agresiva aunque sea a través de la pantalla.

- H - Y yo tengo un *Simpson* en mi casa, porque me gustan esas películas en las que luchan...
- M - A mí no me gustan, porque me dan un puñetazo y me sale sangre.
- H - A mí me gustan las de espadas.

GD. 8:4-5

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

En este grupo se introducen varias novedades con respecto a los materiales de apoyo que se utilizan en las sesiones. Por ejemplo, se incluye el fragmento de “Bambi” (1942) cuando unos cazadores matan a la madre del cervatillo. En los anteriores grupos no se había contemplado entre las escenas seleccionadas para mostrarle a los participantes, para centrarnos en las películas de Pixar, aunque sí hemos utilizado algunas escenas de “El Rey León” (1994) para hablar sobre el conflicto emocional de la muerte de un padre en un sentido bastante explícito y cómo ellos lo interpretaban. En este caso, hemos querido también introducir este momento de la muerte de una madre, en la que la representación de la muerte es mucho más sutil. Nos cuestionábamos en qué sentido este tratamiento de la pérdida, sin estar de manera directa reflejada en las imágenes, podría comprenderlo un menor de 5 años, los más pequeños que toman parte en esta investigación.

- Y, ¿de qué va la película? (moderadora)
- M - ¿Va de matar?... Porque se ha muerto la madre de *Bambi* (...)
- M - Y es algo triste porque si le mata a la madre ya nunca la puede ver.
- Y si se muere alguien, ¿dónde se va esa persona? (moderadora)
- M - Al hospital.
- H - Le entierran en la arena.

GD. 8:7

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Los menores tan pequeños no entienden muy bien qué está ocurriendo a través de las imágenes y no logran averiguar dónde está la madre de *Bambi*. No saben si se ha perdido porque iba muy lenta, si se ha quedado atrás, si se ha ido a hacer otros recados o qué es lo que ha pasado realmente. Una vez que se les explica brevemente qué ha sucedido y qué significan esos tiros que se han oído, reconocen esa situación y la identifican con un sentimiento cercano a la tristeza.

Por otro lado, durante los primeros minutos que se le proyectan de “Up” (2009) -hasta que *Ellie* fallece- no entienden casi nada de lo que ven, más que lo que aparece de manera explícita. Veamos algunas de las reflexiones que suscitan estas escenas:

- ¿Y qué está pasando aquí? (moderadora)
- Todos - ¡Qué se han casado!
- (...)
- M - Están pensando en hacer un cumple... (porque ven muchos globos)
- H - Ay, ahora “van a hacer” un bebé.
- M - ¿Se van a dar un beso?
- H - No, esos globos son para el bebé, le va a nacer de la tripa.
- H - No, se lo van a sacar en el médico.
- (...)
- H - Camina lento porque tiene un bebé (no entienden bien qué pasa, cuando *Ellie* enferma)
- (...)
- H - Profe, ¿por qué ahora son viejos? (...) ¿Es que no comen?
- ¿Qué ha pasado? ¿Qué hemos visto? (moderadora)
- H - A mí me gusta más la del león.
- M - A mí, cuando decoraron la casa.
- H - Es una pareja de novios... que andan un poquito... y se hace viejos.
- M - Y arrugados...

A juzgar por el extracto que se recoge, se ve que estos niños no tienen muy claro qué es lo que sucede durante esa primera parte de esta película que encierra una gran carga emocional. Ellos se quedan en los detalles pero no son capaces de ir más allá y de saber qué les ocurre a los dos protagonistas, que eran jóvenes, se casan, se hacen mayores y hasta que, al final, uno de ellos fallece.

A diferencia de una representación más detallada de la pérdida de un personaje, se le muestra el fragmento de la muerte de *Mufasa*, en “El Rey León” (1994), para ver si es posible establecer un vínculo entre las imágenes que recogen conflictos emocionales explícitos e implícitos y su comprensión por parte de los menores. En este caso, se les comenta a los participantes que, a continuación, se pondrá una pequeña parte de esta película y, al instante, reconocen de qué escena se trata:

- M - Sí, es el malo.  
M - Y le va a tirar, va a matar el padre, porque el tío le va a tirar.  
H - El que tiene pelo negro es malo, es malo, porque le va a tirar al padre de *Hakuna...* y luego, luego, le echa la culpa.  
M - ¡Ése es el malo!  
H - No le da la mano... y luego le va a clavar las uñas.

Pero, al contrario de lo que parece, tampoco en escenas explícitas en las que se recoge el conflicto emocional de la muerte se trata de una garantía para que los niños más pequeños, de 5 años, en este caso, perciban qué es lo que está sucediendo, sin una explicación auxiliar de un adulto.

- H - El padre de ése era bueno y los otros malos que están lejos... yo creo que no está muerto, está dormido.  
H - ¡No, está muerto!  
M - ¡Está muerto!  
M - No, está muerto.  
M - Profe, cuando termine, nos dices si está muerto o no, ¿sí?  
Así vemos quién va a ganar.

Las cuestiones ideológicas y religiosas con respecto a lo que les sucede a las personas después de la muerte aparecen nuevamente, representadas en una niña marroquí y otra ecuatoriana, respectivamente.

- Y, ¿qué le pasa a los malos de las películas? (moderadora)
- M - Que Dios le quema, cuando mueren...
- M - Es que, es que, es que... se quedan pobres.

GD. 8:8

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

El trabajo con estos cuatro niños de 5 años ha sido muy fructífero ya que hemos podido constatar cómo influye el desarrollo y la madurez en la manera de comprender la realidad que les rodea. No tiene nada que ver un niño de 8 y 9 años, por ejemplo, con uno de 5; asimismo, los mayores de 10 y 11 años demuestran un conocimiento más completo de lo que ocurre a su alrededor. En cuanto al análisis de los conflictos emocionales que se transmiten en las historias de las películas de animación que ven de manera repetida nuestros menores, ha resultado interesante comprobar cómo ellos llegan a entender lo que ven y qué significado tiene para ellos las emociones que se transmiten a raíz de la muerte de un padre, una madre o un mal comportamiento que se genera por parte de alguno de los personajes de estas historias.

**GD.9. Niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 11 años, de clase social media-baja. Autóctonos (España) y de origen extranjero (Ecuador, República Dominicana y Marruecos). Residentes en el centro de Madrid. Realización en Madrid, en el mes de abril de 2012.**

Al igual que hemos visto entre los GD.5 y GD.8 y su manera de complementarse en cuanto a intervalos de edad dentro de un grupo mixto, combinando el mismo origen de estos menores, estamos en esta sesión ante un caso similar. Este GD.9 constituye la prolongación del GD.7, en el caso de que pudiésemos denominarlo de este modo. En esta reunión, hemos tenido en cuenta un perfil algo mayor, una vez analizadas las percepciones de los niños y niñas de 5 y 7 años, hemos querido centrarnos ahora en los 8 y 11 años de estos menores españoles, ecuatorianos, dominicanos y marroquíes.

En el momento de dar la bienvenida a los participantes y esperar a algunos que todavía no habían llegado, los niños y niñas presentes comienzan a hablar de redes sociales entre ellos. Sin estar previsto, esta cuestión parece ser de gran importancia para ellos. Sorprende enormemente el dominio que tienen sobre esta herramienta y todos ellos aseguran tener un perfil propio en Facebook y lo usan de manera habitual. Parece que sus padres son conscientes, según lo que ellos afirman, y no les ponen ningún tipo de impedimento para que ellos se manejen en las redes sociales siendo menores.

Esta explosión de las redes sociales de los últimos años no es ajena a los más pequeños de la casa que quieren sentirse adultos y pertenecer a este mundo virtual, a pesar de no cumplir con la edad mínima para registrarse. En el artículo 13 del Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, explica que *para recopilar los datos de cualquier menor de 14 años se debe contar con el consentimiento de sus padres o tutores*. Esta Ley es trasladable a las redes sociales ya que éstas están basadas en perfiles que reúnen información personal así como el intercambio de imágenes, videos, mensajes, etc. entre los usuarios.

Tras ese primer contacto con este grupo, nos dio la sensación de que estos chicos y chicas con edades comprendidas entre 8 y 11 años se sentían un poco más mayores de lo que en realidad eran. De los cinco participantes, tan solo uno de ellos contaba con 11 años, los otros cuatro, tenían 8 años, lo que todavía es más llamativo. Este conjunto demostraba tener unas ganas feroces de que hacer ver que no eran unos niños y que a ellos, las películas de Disney y Pixar ya les encontraban muy crecidos.

- ¿Veis películas de dibujos? (moderadora)
- H - No.
- M - No.
- M - No.
- H - Bueno, a veces, con mi hermano también.
- H - A veces jugamos a las películas. Uno es el bueno y otro el malo; yo, el bueno y él, el malo.  
(...)
- H - Profe, profe, yo quiero ver una de miedo, se llama "Rec 3".

GD. 9:3

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Les preguntamos por su película favorita de dibujos animados o animación, y los integrantes del grupo vuelven a insistir en el mismo género de películas, obviando que ese tipo de producciones no es para ellos.

- ¿Ninguno de vosotros tiene una peli favorita? (moderadora)
- M - Yo sí, yo sí, la de "Rec 3".
- Pero películas favoritas de dibujos animados, de animación... (moderadora)
- H - ¡*Doraemon*!
- H - ¡*Doraemon*!
- H - Yo, "Invicto 3".
- Pero hemos dicho que sea de dibujos o animación (moderadora)
- H - Ah, vale, pues *Doraemon*.

GD. 9:4

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Uno de los temas frecuentes en estos grupos es la distinción entre la realidad y la ficción, frontera más clara cuando los integrantes de los grupos no son tan pequeños. Cuando están hablando de cómo los coches hablan en "Cars" (2006) y se les pregunta acerca de lo que ellos consideran real o fantasía, podríamos decir que todos muestran indicios de reconocer –o parece que así es- entre lo que ocurre en la realidad y lo que se representa en la pantalla. Los menores de este grupo llegan al consenso de que lo que vemos es irreal porque no es creíble lo que le pasa a determinados personajes en las películas, por ejemplo.

- Cuando veis una peli sois capaces de decir: "Bah, eso es mentira; eso en la vida real no pasa" (moderadora)
- Todos - Sí, sí.
- H - Y tampoco me creo cuando uno salta, da muchas volteretas por el aire, cae, y no le pasa nada.
- ¿Por qué no es verdad? (moderadora)
- H - No, porque eso no lo hace nadie.
- Cuando estamos viendo la tele sabemos que eso es ficción (moderadora)



M - Sí, ciencia-ficción.

GD. 9:5

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Es muy probable que en este grupo de discusión, entre los 70 menores que intervienen en este trabajo, nos encontremos ante los niños y niñas que muestran un menor grado de sensibilidad hacia situaciones emocionalmente fuertes. En función a esta tendencia dominante en el conjunto, podríamos aseverar que estos menores demandan este tipo de programación. Por los comentarios que hacen a lo largo de la conversación, son chicos que se sienten atraídos por la violencia en las pantallas, reproducida en la trama de las películas o en las historias que ven a menudo y no les importa repetir el visionado de estas escenas porque disfrutan con ese tipo de contenidos. Tomamos dos extractos de la transcripción por hacer acopio de algunos de ellos, pero, en realidad, en gran parte de la conversación encontramos opiniones o percepciones que versan sobre esta misma predilección.

M - (...) Es una niña que le ha contagiado la rabia un perro, y va cayendo el mal por todo el mundo... Las personas se quedan como muertas, así, tumbados, y luego reviven y son malos.

M - ¡Qué miedo!

M - Y tienen sangre por aquí (señalando la boca)

- (...) ¿Os gusta ver eso? (moderadora)

H - Sí, sí.

M - Sí.

H - A mí, sí.

M - A mí, no.

H - A mí me aburre.

GD. 9:6

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Ante este tipo de respuestas por parte de los menores, incidimos más directamente en si realmente se sienten atraídos por este tipo de contenidos en los productos audiovisuales:

- ¿Os gustan las pelis así: con sangre, violencia...? (moderadora)

H - ¡Sí!

M - Sí, cómo mola. Es ciencia-ficción pero no existe.

H - Cuando matan a los animales...

M - Ay, cuando matan a los animales, me da pena.

M - Profe, ¿sabes que cuando veo morir a un animal en la tele me pongo a llorar?

H - Ah, tiene miedo... (Risas)

GD. 9:6

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Después de estas partes rescatadas del texto completo del discurso generado en este grupo, comprendemos mejor esa tendencia tan marcada y poco natural de un pequeño hacia la violencia o la sangre. Tanto los niños como las niñas de esta sesión manifiestan opiniones a favor de estos contenidos, salvo una única excepción: cuando se trata del sufrimiento o violencia relacionada con los animales, algunos aseguran que sienten pena o tristeza ante esas imágenes. Sin embargo, mediante un posible efecto de catarsis, son capaces de disfrutar ante esas mismas situaciones protagonizadas por personas, tal vez porque como ellos mismos aseguran, “en realidad, ellos no mueren” (niño, 8 años).

**GD.10. Niños y niñas con edades comprendidas entre 5 y 6 años, de clase social media-alta. Residentes en la ciudad de Braga. Autóctonos (Portugal). Realización en Braga, en el mes de julio de 2012.**

Estos dos últimos grupos de discusión forman parte de este trabajo de carácter internacional y han sido puestos en marcha durante una estancia de investigación de tres meses en la Universidade do Minho, en Braga (Portugal). Agradecemos muy especialmente la ayuda prestada por la profesora Sara Pereira y la investigadora Ana Patrícia da Silveira, sin las cuales la puesta en marcha de estos grupos internacionales no hubiese sido posible.

El idioma sería una dificultad añadida a este reto, ya que los adultos pueden entender más o menos un portugués básico –una especie de “portuñol a la inversa”, como dirían los portugueses- pero con los niños es muy diferente. La colaboración de una ayudante era un papel totalmente imprescindible para el desarrollo de estas dinámicas grupales con menores portugueses. Una vez superada esta dificultad, durante las reuniones previas de trabajo para la preparación de este grupo de discusión, nos preguntábamos si habría diferencias sustanciales entre los grupos llevados a cabo en España y los que pretendíamos realizar en Braga. No podíamos ni imaginar, por ejemplo, que en lo que respecta a las preferencias por los contenidos audiovisuales que fueran tan diferentes entre dos culturas tan próximas como son la española y portuguesa.

Resulta que el rasgo más característico que obtuvimos, tanto en este grupo como en el siguiente, sólo con niños, lo encontramos en su clara predilección por las telenovelas. Los menores portugueses consumen de manera habitual las novelas televisadas en horario nocturno. Y lo más alarmante: aseguran hacerlo en compañía de sus padres. De todos modos, las prácticas mediáticas en relación con la familia dependen de factores diversos como el contexto familiar, los valores o los intereses personales de cada menor, así como varían en función de la edad y el sexo de estos chicos (Pereira, 1999; Marta Lazo, 2005).

- H - Yo, yo..., yo puedo ver... y José murió... (aluden a un personaje de una conocida telenovela que emiten en un canal portugués)  
(...)  
- ¿Vosotros veis novelas? (moderadora)  
(Todos) - Sí, sí...  
- ¿"Rosa Fogo"<sup>7</sup>? (moderadora)  
(Todos) - Sí, "Rosa Fogo".

---

<sup>7</sup> Durante la estancia de investigación en la ciudad de Braga, personalmente, se han podido registrar algunos de los episodios de esta telenovela y no resultan ser un tipo de programación adecuada para menores de 5 y 6, tanto por los contenidos como por el horario nocturno de emisión.

Ante la sorpresa por la introducción de las telenovelas durante el transcurso de la conversación sobre películas de animación y de dibujos animados en general, tratamos de indagar un poco más profundamente en esta cuestión que ellos exponen tan abiertamente.

- ¿A vosotros os gustan más las novelas o los dibujos animados...?  
(moderadora)
- Todos - Novelas.
- ¿Pasáis más tiempo viendo novelas o viendo dibujos animados o películas?  
(moderadora)
- Todos - Novelas.
- ¿A cuál de vosotros os gusta más ver novelas y pasa más tiempo viendo novelas? (moderadora)
- M - Yo.
- M - Y yo.
- H - ¡Yo!

Al parecer otras investigaciones que abordan esa relación entre los menores y las telenovelas como contenido televisivo específico consumido en Portugal, y también en Brasil, obtienen indicadores parecidos. Este hecho denota que se trata de un fenómeno frecuente en esta cultura que se viene sucediendo a lo largo de los últimos años. Por citar algunos ejemplos sobre los que volveremos más adelante, en los capítulos en los que analizamos estos resultados, serían la investigación de Camurra & Kazuko (2008), la de Guimarães & Pereira (2010) y especialmente el trabajo de Pereira titulado ““Strawberries With Sugar”” - Children´s Perceptions of a Portuguese Soap Opera” (2006).

Cambiamos de temática y, con motivo de un breve fragmento de la película “Ratatouille” (2007), con audio en portugués, se trata de mostrarles algunas imágenes en las que se hace uso de la violencia física por parte de un personaje femenino. Es la escena en la que *Colette* expresa sus sentimientos delante de *Linguini*, pero este está dormido y no se entera de esa declaración. Ella se siente herida emocionalmente por el desprecio que él le demuestra y le da una fuerte bofetada. Aunque no es una parte sencilla de captar para unos niños de 5 y 6 años, las niñas han sabido reconocer que entre ellos había algo más que amistad, mientras que para ellos esos sentimientos son menos perceptibles. Además, al ver una representación de una discusión entre unos posibles novios en la que, ella finalmente le pega en la cara, una de las niñas no deja de ver que eso es “normal”, ya que ella misma lo ha vivido en su familia, con sus padres.

- Pero si ellos fuesen novios, ¿por qué se pegan el uno al otro? ¿Qué es lo que pensáis? (moderadora)
- M - Bueno, mi madre ya pegó a mi padre y mi padre ya pegó a mi madre alguna vez...

Aunque en esta sesión tuvimos bastantes problemas técnicos con el vídeo y el audio, que retardaron el ritmo en determinadas ocasiones de la conversación, tratamos de solventar sobre la marcha estos inconvenientes añadidos. Tras estos problemas, conseguimos reproducir tan solo una pequeña parte de la escena de “Toy Story 3” (2010) en la que, hacia el desenlace final de la película, los personajes están viviendo una de las situaciones más tensas de todo el film. Están a punto de caer al fuego porque el malvado *Lotso* no ha pulsado el botón para detener la cinta que les conduce inevitablemente al basurero donde están quemando todos los restos. Les preguntamos a los niños qué es lo que está ocurriendo en ese momento y qué significa para ellos.

- M - En esta parte, *Woddy* le da la mano a *Slinky*. *Woody* y los demás cierran los ojos... porque tenían miedo, de ir al fuego...  
(...)  
H - Porque iban a caer.  
H - Iban a caer al fuego...  
H - Iban a morir...  
M - Cuando los tres extraterrestres vinieron a salvarles, *Jessie* le estaba dando la mano a *Buzz*.  
- ¿Y por qué ella le daba la mano? (moderadora)  
M - Porque pensaban que se iban al más allá...  
¿Y qué es lo que iba a pasar si caían todos al fuego? (moderadora)  
(Todos) - Morían.  
(...)  
M - *Woody* estaba muy triste...  
H - Van con Jesús...

Aunque son niños muy pequeños, vemos también que su familiaridad con la televisión, incluso con Internet y los ordenadores es bastante notable. Hacia el final de la reunión de trabajo, cuando se les pide que realicen un dibujo sobre las escenas de “Toy Story 3” (2010) que han visto, introducen temas interesantes con respecto a la finalidad de nuestro estudio: el papel de los malos en las historias, los posibles castigos para los que se portan mal en las películas, la muerte y el traslado al cielo de los buenos... Veamos algunos de los comentarios que hacen cuando explican sus dibujos al resto de compañeros.

- ¿Qué es eso azul por encima? (moderadora)  
M - Es el cielo...  
H - Es que si los personajes se mueren van para el cielo.  
- ¿Se van para el cielo? ¿Quién os habló sobre eso? ¿Alguien os habló sobre eso en la escuela, en la televisión, en los dibujos animados...? (moderadora)  
H - No sé.  
M - En la televisión...  
H - En el ordenador.  
(...)

No nos detenemos más en este grupo y tras esta breve selección de algunos de los fragmentos más destacados del discurso producido a cargo de estos siete menores de 5 y 6 años, reservamos algunas de las aportaciones obtenidas mediante esta práctica colectiva para el desarrollo de los epígrafes siguientes.

**GD.11. Niños con edades comprendidas entre 5 y 6 años, de clase social media-alta. Residentes en la ciudad de Braga. Autóctonos (Portugal). Realización en Braga, en el mes de julio de 2012.**

Este último grupo completa esta parte del trabajo de campo que ahora se presenta. Tras la realización de estas dos sesiones de carácter internacional, hemos podido establecer ciertas diferencias interesantes en las que nos detendremos en las páginas posteriores, pero queremos destacar algunos de los rasgos más característicos de estos menores portugueses. No hay grandes divergencias con respecto al grupo anterior, aunque como todas las sesiones siempre poseen un ritmo y dinámicas propios promovidos por el perfil concreto que ha sido estratégicamente seleccionado.

En primer lugar, tras nuestra experiencia de poner en marcha en Madrid un anterior grupo sólo con niños –es el tipo de perfil de grupo más complicado de conseguir-, constatamos que resulta más difícil trabajar sólo con ellos ya que no es sencillo intentar captar su atención y mantener el orden durante el desarrollo de la sesión.

Durante la primera toma de contacto con los menores, mientras van compartiendo con los demás participantes cuáles son sus preferencias en películas de animación, de repente, aparece otro integrante del grupo con la profesora de la Escuela, al que es necesario añadir al grupo. Retomamos las palabras de Izcarra & Andrade, que nos recuerdan que “una vez comenzada la sesión, nadie debe incorporarse al grupo ni abandonarlo” (2003: 37), pero cuando se trabaja con menores –tal y como hemos visto en el epígrafe anterior- no es tan sencillo lograr ese orden tan estandarizado que se pretende en esta técnica cualitativa.

En este grupo formado por seis participantes parece que tienen las cosas muy claras con respecto a sus gustos y qué es lo que buscan en una película de animación o de dibujos animados. Existe un consenso casi total en las opiniones de todos.

- ¿Cuál es la película de dibujos animados que os gusta más? (moderadora)
- H - A mí me gustan las que me hacen reír...
- H - “Cars 2”.
- H - Yo, “Cars 2”.
- H - Yo, de “Cars 1”, “Cars 2” y “Cars 3”
- H - No hay “Cars 3”...
- H - A mí me gusta “Cars 1”, “Cars 2” y después, jugar a la pelota.

En los grupos que son sólo niños todavía se acusan más los matices de género en los productos audiovisuales. En este caso, se advierte que ellos se hacen más fuertes en este terreno y desprecian todo lo que tiene que ver con las princesas o lo que le parezca que lleva un sello femenino, según su particular percepción. Veamos algún ejemplo de estas escenas que comentamos que se reproducen en los grupos:

- Y películas por ejemplo como *Rapunzel*... (moderadora)
- (Todos) - Agg, nooo, aggg... (abucheos de todos los participantes en el grupo)
- H - Es para chicas.
- ¿Le explicas a tus compañeros por qué son para chicas? (moderadora)
- H - A ti te gustan porque tú eres una chica... (dirigiéndose hacia la moderadora)

GD. 11:4  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Esa terminología de “películas para chicos” y “películas para chicas” parece que es algo extendido en la mentalidad de casi todos ellos porque no es en el primer grupo en el que esas diferencias están tan fuertemente marcadas. Tratamos de averiguar qué entienden ellos ante esa dicotomía manifestada de manera reiterada en sus discursos.

- Entonces, los chicos, ¿qué películas os gustan más? (moderadora)
- H - De chicos.
- H - De *Rayo*.
- H - Y de jugar a la pelota.

GD. 11:5  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Por primera vez aparece “jugar a la pelota”, salir a jugar en la calle en su discurso, frente a quedarse en casa viendo la tele o sentado delante de cualquier otra pantalla. Seguimos con esta conversación y ellos explican mejor cuáles son sus intereses a la hora de ver las películas en las que, sobre todo buscan la acción en las historias.

- H - A mí me gustan las carreras.
- H - Yo quiero lucha.
- H - Yo quiero pelea, lucha...

GD. 11:5  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Algo curioso que se plantea entre los integrantes de este grupo es la existencia real de las armas. A partir del visionado del fragmento de “*Ratatouille*” (2007) la escena clásica que siempre acostumbramos a poner cuando la abuelita aparece con la escopeta, tiroteando a *Remy* y a la colonia, algunos de los niños se cuestionan si hay armas o no hay en la vida fuera de las pantallas. Nunca antes había surgido esta pregunta entre ellos y eso también

nos recuerda que estamos trabajando con niños muy pequeños, tanto que podrían llegar a cuestionarse si existen o no las pistolas. Para un niño un poco mayor o un adulto resultaría casi imposible plantearse esta duda.

- ¿Creéis que debemos usar armas? (moderadora)
- H - No.
- H - No.
- H - No, no.
- H - Ni existen...
- H - Sí que existen
- (...)
- H - Mi abuelo tiene una para cazar conejos...
- H - ¡Ni existen armas en realidad!
- H - Existen, existen armas en realidad...

GD. 11:7  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

De nuevo, el tema de la realidad y la ficción siempre es una cuestión recurrente que podría ser como una especie de paraguas en el que se engloba gran parte de los contenidos que aquí estamos estudiando. Ellos conciben que lo que ven en la pantalla es “creado” de alguna manera, aunque no tienen un criterio claro, ya que si un personaje lo han visto en Euro Disney, por ejemplo, como ellos mismos comentan a lo largo de la sesión, ellos consideran que es real. Es como si las personas que están en la Puerta del Sol disfrazados de *Hello Kitty*, *Bob Esponja* o *Mickey Mouse* creemos que son reales porque al verlos fuera de una pantalla, tienen vida. Ésa es más o menos la perspectiva de la realidad y la fantasía en este grupo de discusión.

- H - A mí me gustan los personajes que son muy violentos...
- H - A mí no me gusta cuando los malos cogen las pistolas y disparan balas... Yo sé que todo eso está hecho para la televisión...
- ¿Tú comprendes entonces que lo que ves es fantasía? ¿Que eso no sucede en la realidad, que todo es fantasía...?
- H - Sí, que esas películas sólo están hechas para la televisión.
- Entonces, ¿tú entiendes que en la realidad no hay armas, no hay violencia...?
- H - Yo vi una película de guerra, sólo que era en los Estados Unidos y estaba sucediendo en serio... y el camión cayó...
- (...)
- H - ¡Los ratones no hablan!
- H - Pero *Rayo McQueen* existe, en la Disney...

GD. 11:9-10  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

En su particular visión sobre la muerte de los personajes que aparecen en estas historias, tras ver los primeros minutos de la película “Up” (2009) en la que *Ellie* fallece y deja solo al *Sr. Fredricksen*, ya muy mayor, ellos entienden esa partida a su manera.

- H - El que muere ya nunca más nace.  
(...)  
H - Nunca más va a venir... (...). Ella está bastante vieja y entonces, murió.  
- ¿Y sólo las personas mayores son las que mueren? (moderadora)  
H - No.  
H - Si una persona está enferma, también puede morir... Y si una persona tiene cáncer también puede morir.

GD. 11:17  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Y por primera vez aparece la enfermedad del “cáncer” como posible puerta de salida de la vida. Uno de los niños de 6 años es el que introduce el término en el grupo como otra causa para que una persona se muera. Llama la atención que este tipo de palabras formen parte del vocabulario de un niño tan pequeño, aunque quizá no deba extrañarnos debido al lamentable desarrollo que ha experimentado la enfermedad en nuestra sociedad a lo largo de estas últimas décadas.

Como no podía faltar, según lo que hemos comentado anteriormente es la presencia de las telenovelas que los propios participantes introducen ciertos pasajes y personajes que intervienen en el guion de la historia de la telenovela portuguesa “Rosa Fogo”.

- H - Yo ya vi la película cuando murió “la marida” del señor... Yo vi una marida enterrada (...) van dentro de un cajón...  
(...)  
H - *Diana* cuando estaba en el cajón...  
- Eso es de la novela (...) ¿Os gustan las novelas? (moderadora)  
Todos - Sí.  
- ¿Os gustan más las novelas o los dibujos animados? (moderadora)  
H - A mí me gustan las novelas.  
H - A mí me gustan.  
H - A mí me gustan los Gormitis y jugar a la pelota.  
(...)  
H - Yo veo “Rosa Fogo”.

GD. 11:18  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Más adelante, en la conversación que desató la aparición de las telenovelas como contenidos que consumen de manera habitual estos niños, se les insiste en si realmente prefieren este tipo de programación a otra más propiamente infantil, acorde a su edad.

- ¿Qué preferís ver, por ejemplo, “Rosa Fogo” o dibujos animados?  
(moderadora)  
H - “Rosa Fogo”  
H - “Rosa Fogo” sólo la echan por la noche...

GD. 11:20  
GD. 11: Niños 5/6, Braga



La “pasión” manifestada por estos menores ante las telenovelas y su reconocimiento de los personajes y las historias llegó hasta tal punto en esta sesión que todos los dibujos de los participantes han girado en torno a alguna de las escenas de esta telenovela o en relación con sus personajes. Ninguna escena anteriormente proyectada de diferentes películas de Disney y Pixar tuvo el suficiente éxito como para que un niño de 5 y 6 años le haya prestado atención para plasmarla en su dibujo, como sí ocurrió con personajes como *Catarina* o *José* de “Rosa Fogo”, quienes llenaron sus papeles en esta parte más práctica del grupo de discusión con ellos. Sobre estas y otras cuestiones relacionadas con los datos extraídos a partir del discurso de los grupos nos detendremos en los capítulos posteriores.

### 8.3.1 Proceso de análisis cualitativo

Cualquier investigación supone inicialmente “*una reducción del conjunto de los datos* en tanto que se selecciona un objeto de estudio, un universo de información y se determinan los temas relevantes para quien investiga” (de Andrés Pizarro, 2000: 94). El objetivo principal sería que esa reducción sea lo menor posible. Seguiremos a este autor y su contribución en su artículo “Análisis de estudios cualitativos” (2000: 94-97) para elaborar este epígrafe y describir las etapas por las que debe pasar la información obtenida mediante un instrumento de medición cualitativa, como serían los grupos de discusión. Como los datos obtenidos a partir de la realización de esta técnica suelen ser muy abundantes se necesita: *segmentar* la información, *establecer categorías* y *codificar* los resultados.

La *segmentación* es la primera etapa clasificatoria en la que tratamos de identificar unidades con sentido a partir del conjunto de los datos recabados. Abordamos la pregunta general sobre “qué es lo que los participantes dicen sobre un tema concreto”, bien de manera inducida por el moderador o que haya surgido espontáneamente en el discurso del grupo. Esta separación puede llevarse a cabo a partir de los nodos temáticos que se abordan; mediante las características de los participantes; a través de unidades gramaticales (frases o párrafos) o por evolución temporal de la narración. También es posible que pueda darse una combinación de varias de estas fórmulas.

En la fase de *establecer categorías*, necesitamos determinar qué entendemos por categorías que se refieren a situaciones, contextos, acontecimientos, comportamientos, opiniones... sobre una problemática concreta (2000: 95). Cada categoría incluye un significado y así nos permite agrupar y clasificar conceptualmente unidades (fragmentos de texto u observaciones) que hacen referencia a un mismo tema o concepto.

Para establecer las categorías podemos seguir tres maneras diferentes: definirlas a priori – contando con un marco conceptual previo; llevar a cabo una categorización abierta mediante la cual vamos elaborando categorías sobre la marcha durante el análisis del grupo, entendiéndolas en un sentido provisional, sin limitar las respuestas de los participantes a nuestros conceptos cerrados, de tal modo que se van consolidando a medida que nuestro análisis avanza; o, una tercera forma podría ser la que parte de categorías amplias a priori pero que se van adaptando a lo largo del discurso. Sea como fuere, las categorías deben ser exhaustivas (sin que quede ninguna información relevante fuera de esta clasificación) y excluyentes (cada unidad de información debe estar incluida en una sola categoría, aunque un mismo fragmento pueda hacer mención a diferentes ámbitos temáticos).

Tras esta identificación, llegamos a la etapa de *codificación*. A cada categoría se le atribuye un código (letras, números, colores, etc.) que permita distinguir cada fragmento de

información. A continuación, se procede a la lectura profunda del texto asignando a cada unidad el código de la categoría que corresponde y las identificaciones sobre el participante y el lugar de ubicación de ese fragmento en el conjunto del discurso, en caso de que fuese necesario. Existen programas específicos como el Atlas.ti que facilitan en gran medida el análisis y tratamiento de estas unidades de sentido para la obtención de los resultados finales y poder elaborar una interpretación de esta información recabada.

Estas tres fases las hemos tenido en cuenta a la hora de realizar nuestra investigación sobre las percepciones que los menores tienen acerca de las películas de animación de Pixar y su conocimiento y reacciones ante los contenidos relacionados con los conflictos emocionales presentes en estas historias.

Una vez finalizados estos 11 grupos y concluida la transcripción, procedimos a la **segmentación de los discursos a partir de los temas que se habían contemplado en los guiones de cada grupo**. En nuestro caso, los aspectos que se pretendían abordar mediante esta técnica de medición giraban en torno a la tipología de películas que ven los menores; cuáles son sus favoritas y los motivos por los que las seleccionan ante la amplia oferta audiovisual; qué contenidos son los que mejor recuerdan de estas producciones; los héroes o personajes con los que más se identifican; la presencia de la violencia en la animación; el grado de reconocimiento de las situaciones con una gran carga sentimental, así como la manera en la que reaccionan ante los conflictos emocionales y, más concretamente, cuál es su percepción sobre algunas escenas específicas en las que se muere alguno de los personajes que intervienen en la historia. *Grosso modo*, éstos serían los ejes temáticos sobre los que trabajamos durante estas sesiones.

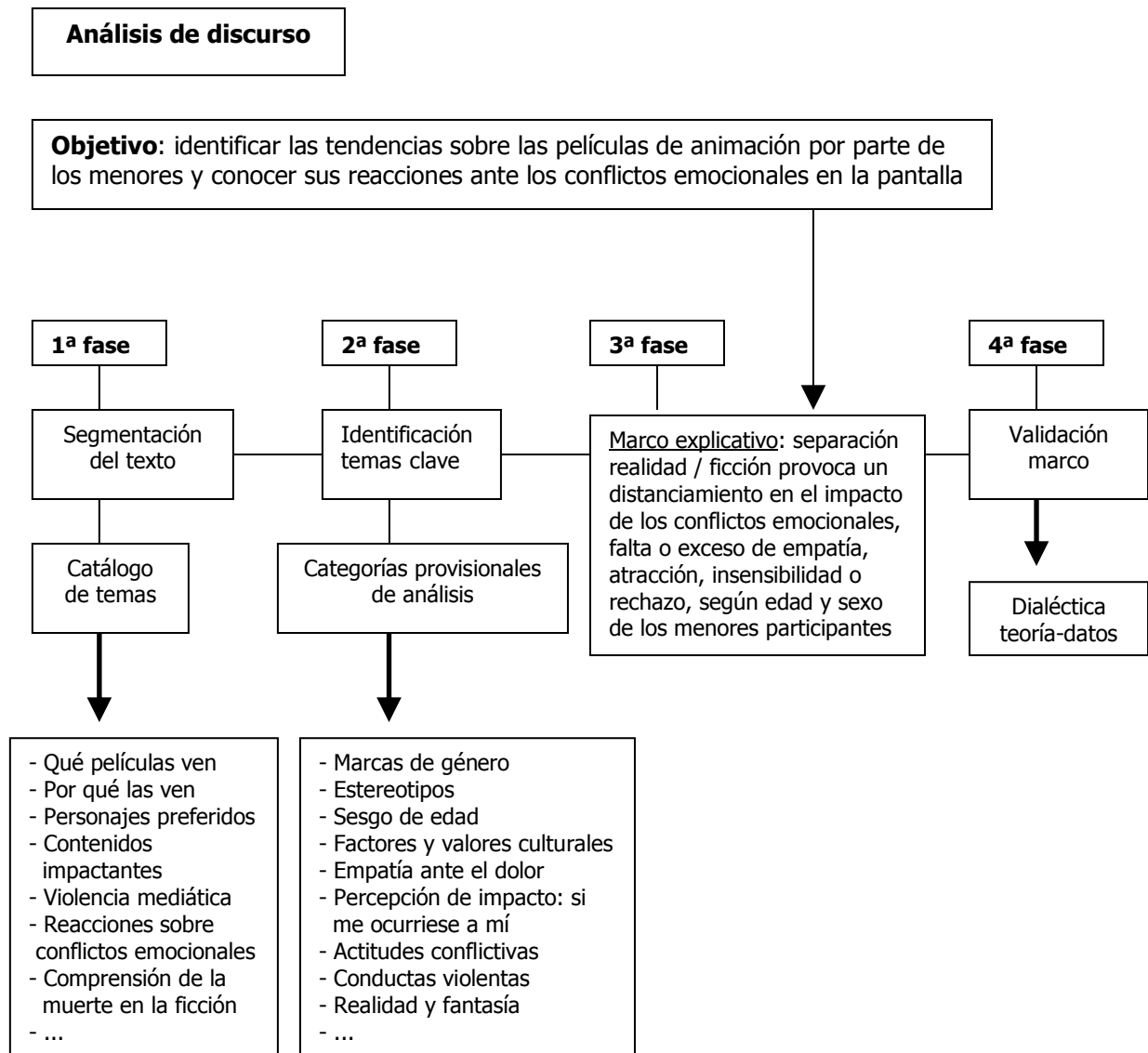
Después de varias lecturas generales de las transcripciones literales elaboradas a partir de las grabaciones de estos grupos<sup>8</sup> **identificamos los temas clave** en estas narraciones, al margen de los bloques temáticos establecidos en la segmentación inicial. Al igual que el autor de Andrés Pizarro (2000), estos temas se han considerado como categorías provisionales que respondían a los elementos teóricos que configuraban nuestra previa aproximación al tema: desigualdad por sexo y edad ante las preferencias de las películas y otros contenidos audiovisuales, elección de los personajes y comprensión de las historias; importancia de los factores culturales para ver películas o series, así como para la comprensión de situaciones relacionadas con la muerte en la ficción; reacciones ante los conflictos emocionales según la capacidad empática de los participantes; atracción por la violencia y el terror; explicaciones contradictorias ante la fantasía y la realidad, etc.

En el siguiente cuadro representamos gráficamente estas diferentes etapas de nuestro proceso de investigación con grupos de discusión con menores:

---

<sup>8</sup> Estos 11 grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de 20 horas de trabajo directo con los 70 menores que participaron en estas sesiones. La posterior transcripción de estos discursos se recoge en unas 170 páginas que se incorporan como Anexo en esta investigación.

**Cuadro 13.**  
Análisis del discurso



**Fuente:** Elaboración propia a partir del esquema de Andrés Pizarro (2002: 95).

El proceso de análisis cualitativo no es lineal y los resultados se van elaborando a partir de las diferentes etapas. Tras las primeras lecturas tomamos nota de las impresiones de los diferentes discursos y todos esos resultados iniciales se consideran de manera provisional. En el momento en el que tenemos que definir las categorías y establecer un orden y una relación interna entre ellas es cuando logramos avanzar en los significados más profundos de estas clasificaciones asignadas.

Finalmente, es importante que tengamos muy presente algunos de los criterios que definen la metodología cualitativa. Los datos que obtenemos a partir de este tipo de técnicas de medición no pretenden ser válidos en el sentido de que puedan ser extrapolables al resto de la población, sino que se centran en el diagnóstico a partir de un caso concreto. La

información se interpreta desde un contexto, por lo que no es posible una generalización de los datos (Smith, 1980). Desde el punto de vista de esta metodología, todas las perspectivas son valiosas ya que no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de los enfoques de otras personas (Taylor & Bogdan, 1989). En definitiva, los resultados obtenidos mediante un estudio cualitativo “reflejan qué significados atribuyen los participantes a la situación presentándolos en forma de un modelo que ordena los datos, las relaciones y las interpretaciones que hacen las personas” (de Andrés, 2002: 96).

### **8.3.2 Variables significativas en el análisis**

Dos de los factores que más han influido en el desarrollo y transcurso de estos grupos han sido la edad de cada uno de los participantes y el sexo, como veremos a continuación.

#### **8.3.2.1 Tantos tienes, tanto sabes: la edad como indicador semántico**

A diferencia de los adultos, donde otras variables podrían influir más (clase social, nivel de estudios, categoría profesional, etc.), al trabajar con niños no tenemos un rango de ese tipo tan visible, a no ser que tomemos en cuenta estas características de sus padres o tutores. Sin embargo, la edad de un menor determina enormemente sus respuestas y su capacidad de razonar y expresar sus opiniones sobre el tema que se está debatiendo. En este trabajo que pretende descubrir cuál es el grado de conocimiento que tienen los niños sobre los contenidos audiovisuales y cómo perciben las situaciones emocionalmente fuertes, la edad constituye un factor fundamental.

En algunos de los trabajos de Hodge & Tripp (1996) sobre la relación entre los programas televisivos y el público infantil, estos autores concluyen que, desde muy temprano, los niños demuestran una gran capacidad en la comprensión de lo que ven. A juzgar por los resultados obtenidos en sus estudios, estos menores poseen las herramientas necesarias para entender las fórmulas narrativas de los episodios de una serie, a las que ellos llaman capacidad para percibir el *mito*, aunque esa comprensión, de manera habitual y según nuestra opinión, será más elaborada en un niño de 8 años que en otro de 5 años.

De modo excepcional, en la primera experiencia se integró en un mismo grupo un intervalo de edad bastante amplio. En las siguientes sesiones, la edad se convirtió en un factor decisivo a la hora de componer estos grupos de menores. A veces, de manera deliberada, hemos incluido un elemento “discordante” en el conjunto, en el sentido de introducir a algún participante que desentonase un poco con la edad de los demás del grupo para incorporar un aliciente nuevo en el discurso. Por ejemplo, en la composición del GD. 4 nos interesaba especialmente acercarnos a la percepción los niños de 7 y 8 años con respecto al panorama audiovisual, aunque decidimos incorporar a un chico de 10 años, un poco mayor que los otros cuatro participantes. Del mismo modo, en el GD. 9 así lo volvimos a hacer. De los cinco niños y niñas participantes de la sesión, tan solo uno de ellos alcanzaba los 11, para medir hasta qué punto sus intervenciones son más razonadas con respecto a sus compañeros. Un caso complementario es el que se corresponde con el GD. 5, en el cual seleccionamos el intervalo de edad de 9 y 10 años pero, al final, hemos incluido una niña de 11 años y otro menor de 8 años.

**En realidad, los grupos más ricos en cuanto a profundidad en el discurso y capacidad de argumentar las opiniones compartidas por los participantes son aquellos en los que están conformados por los niños y niñas mayores (10 y 11 años) en esta investigación.** Lo cual no quiere decir que hayan sido grupos exentos de dificultades, pero sí que han demostrado una mayor autonomía a la hora de desarrollar sus ideas y donde el papel del moderador está menos presente. Hemos visto cómo la edad influye, pero también el sexo de estos chicos. En general, las niñas entre 10 y 11 años parecen tener una madurez mayor que la que se desprende de los niños de ese mismo intervalo de edad. Por su parte, los grupos en los que han tomado parte los de 5 y 6 años han sido muy importantes también para este estudio. Aunque es necesario tener en cuenta que, a esa edad, la influencia de sus compañeros podría ser mayor, así como el rol del moderador se vuelve un poco más activo (aunque siempre intentado que la conversación fluya espontáneamente entre los participantes) para el propio funcionamiento del grupo.

### 8.3.2.2 El sexo y las marcas de género

Hay autores que aconsejan realizar los grupos de discusión con menores separados por sexo (Celis, 2000; Núñez Gómez et al., 2008: 298-315), los chicos por un lado y las chicas por el otro. Aunque, sobre todo, la mayoría de las opiniones al respecto se refieren más a adolescentes, ya que no hay demasiados trabajos en los que se utilice esta técnica de análisis con niños tan pequeños como se emplea en esta investigación.

En nuestro caso, nos ha parecido enriquecedor combinar ambos sexos en algunas de estas reuniones, pese a que somos conscientes de que los niños tienen un desarrollo mental más lento que las niñas y son físicamente más activos (Celis, 2000), por lo que cuesta más trabajar con ellos. Sin embargo, nuestra experiencia ha puesto de relieve que, cuando se intercalan niños y niñas, los matices de género están más presentes porque se facilita el debate entre los propios participantes. Si hacemos recuento según la implementación de estos grupos en función del sexo, contamos con dos grupos sólo con niñas; otros dos con chicos de manera exclusiva y los siete restantes han sido mixtos. En todas estas reuniones ha sido extraña en la que no se han manifestado estos posicionamientos de género, a pesar de que no podemos olvidar que hemos trabajado con menores de muy corta edad.

En el siguiente ejemplo podríamos entender cómo esta dicotomía tradicional que caracteriza a los niños y las niñas –ellas suelen estar más vinculadas a lo sentimental y emocional; ellos, son más propensos a lo racional, mostrando una apariencia exterior menos sensible (Macionis y Plummer, 1999: 353). Este fragmento, por ejemplo, podríamos interpretarlo en este sentido, en un grupo mixto (5 y 7 años).

- ¿Y de qué os acordáis de esta película? (moderadora)
- M - Yo no lo sé.
- M - Yo sé que era una peli triste...
- H - Yo no he llorado.
- M - Sí, pero cuando te pega tu mamá...
- H - ¡No!
- M - Sí.
- M - ... Pues hace daño...

GD. 7:6  
GD. 7: Mixto 5/7, Madrid

En este extracto se transmite una de las opiniones producidas en el discurso de este grupo sobre el recuerdo triste que le evoca el film de “El Rey León” a una niña de 7 años. Un compañero de 5 años, enseguida responde a esta percepción asegurando que él no ha derramado ni una lágrima, aunque sea una historia triste. La réplica de una nueva participante se centra en otras acciones físicas que también provocan dolor, como el hecho de que te peguen tus padres. Pero el niño insiste en que no, que tampoco llora, reafirmando la idea clásica de que “los hombres no deben llorar” En este sentido, este tipo de inferencia que se desprenden de su discurso como que “las chicas son más sensibles” o “los hombres, más agresivos” confirman los estereotipos de género presentes en nuestra sociedad, entendidos como esos atributos que consideramos que definen o caracterizan a los miembros de un determinado grupo social (Tajfel, 1981: 144-167; Oakes et al., 1994; Paniego, 1999).

En este ejemplo percibimos una mayor tendencia a asustarse por parte de las niñas antes que los niños, que se muestran fuertes y valientes:

- ¿Os asusta esta escena? (moderadora)
- H - No.
- M - Sí.
- M - Sí.
- ¿Es divertida o da miedo esta escena? (moderadora)
- M - Es divertida.
- M - Da miedo.
- H - Asusta pero yo no tengo miedo.

GD. 10:5  
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

El siguiente fragmento recoge una situación parecida en la que están manifestando sus preferencias acerca de los contenidos que aparecen en las películas de dibujos y de animación, donde ellas tienen unos gustos diferentes a los de chicos. Y al introducir a ambos sexos en un mismo grupo podemos comparar sus diferentes perspectivas sobre una misma cuestión.

- H - A mí me gustan las pelis de *Rayo McQueen*, de *Ben 10*...
- M - Esas son pelis de chicos (...)

GD. 8:4  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

En realidad, se trata de recoger tan solo algunos ejemplos literales de esas diferencias de género tan presentes en estos chicos. A lo largo de las siguientes páginas volveremos sobre algunas de estas percepciones, al analizar otras dimensiones complementarias en sus discursos.

### 8.3.2 ¿Os gustan las películas de animación?

"Sí mucho, están muy buenas"<sup>9</sup>

Simone, 11 años, Ecuador

"A mí no porque son infantiles"

Brian, 10 años, Estados Unidos

"Son para niños pequeños"

Anthony, 8 años, Ecuador

"A mí me gustan las de princesas"

Melani, 7 años, Ecuador

Para continuar con el análisis de estos grupos de discusión, nos ha parecido pertinente empezar por aquellas reflexiones más básicas que hemos propuesto al inicio de estas reuniones con menores. El punto de arranque habitual de cada uno de estos grupos consistía en realizar una pregunta general sobre sus gustos con respecto al cine de animación o las películas de dibujos animados. En esta primera toma de contacto podíamos saber el grado de conocimiento sobre estas películas con las que nosotros trabajamos, la frecuencia con la que ven estos contenidos audiovisuales, cuáles son sus motivaciones para escoger uno u otro título así como sus películas preferidas, capaces de verlas "un montón de veces, porque es tan divertida" que a veces hasta repiten "las mismas palabras que dicen" (niña, 11 años). Según Igartua Perosanz et al., "cuando se trata de explicar por qué las personas se acercan a los productos de ficción audiovisual, una respuesta habitual es advertir que con este comportamiento se obtiene diversión o disfrute" (2009: 4), ese concepto de *media enjoyment* está muy presente en el discurso de preferencias de estos menores. Y a partir de esas respuestas se nos proporciona una información muy valiosa, ofreciéndonos pistas sobre el perfil de participantes al que nos "enfrentábamos", a partir de la homogeneidad o heterogeneidad de sus opiniones y comentarios.

La mayoría de los adultos podríamos pensar que, frente a otras películas, los niños prefieren aquellas "Autorizadas para todos los públicos" como son los clásicos de Walt Disney o las más modernas producciones de animación creadas por Pixar, DreamWorks o la 20th Century Fox. Títulos como "Toy Story" (1995, 1998 y 2010), "Shrek" (2001), "Buscando a Nemo" (2003), "Cars" (2006 y 2011), "Kung Fu Panda" (2008), "Up" (2009), "Rango" (2011) o "Río" (2011) son algunos de los estrenos que han supuesto importantes éxitos en taquilla y son largometrajes conocidos por la gran mayoría de los niños. Sin embargo, nos llevamos una gran sorpresa al descubrir cuáles son sus verdaderas preferencias cuando les preguntamos directamente a ellos. Esta elección personal para cubrir las horas de su tiempo libre y de ocio –y hablamos de elección personal porque no siempre estos menores están acompañados de un adulto cuando se sientan delante de una pantalla– dependerá de varios factores: la edad, el sexo y, en menor medida, también podríamos decir que el factor cultural interfiere en esta selección. Esta última variable se ha ido confirmando con la puesta en marcha de estos grupos de discusión en Madrid (englobando a menores de diferentes nacionalidades como latinos y marroquíes, fundamentalmente) y Braga, ciudad portuguesa donde intervinieron niñas y niños con edades comprendidas entre 5 y 6 años.

---

<sup>9</sup> Esta manera de empezar algunos de los epígrafes de este trabajo son los únicos lugares en los que aparecen referencias explícitas a la identidad de estos menores. A lo largo de estas páginas se ha intentado preservar cualquier dato personal de los niños y niñas que participaron en este estudio.

### 8.3.2.1 ¿Cuál es vuestra película favorita?

"A mí me gustan las que me hacen reír"  
Joao Tomás, 5 años, Portugal  
"Alicia, porque a mí me gustan las fantasías"  
Paula, 8 años, España  
"A mí me gusta 'El Rey León' porque es triste"  
Joselín, 5 años, Ecuador  
"A mí me gusta la peli de la mujer de *Chuqui*"  
Brian, 10 años, Estados Unidos  
"A mí, la de la niña de 'El Exorcista' "  
Camila, 9 años, Colombia  
"A mí me gustan las novelas"  
Diogo, 6 años, Portugal  
"La de 'Rec 3' "  
Kathia, 8 años, Ecuador

Tras analizar el discurso en su conjunto, los nodos temáticos que engloban esta cuestión podríamos decir que giran en torno a dos tendencias fundamentales entre los menores, complementarias a otras dos que emergen con fuerza en pequeños crepúsculos que han sido parte de nuestro análisis:

- a) En primer lugar, **los niños más pequeños suelen sentirse atraídos por aquello que les hace gracia y donde predomina la acción.** Así que se decantan por el tipo específico de películas que combina peleas, combates así como enfrentamientos físicos o de carácter competitivo durante el desarrollo de la trama. En los personajes principales destacan sus actitudes y aptitudes, más que sus cualidades físicas.
- b) **Mientras que una mayoría de las niñas, especialmente entre los 5 y los 8 años, prefieren las historias de fantasía y entornos mágicos** que culminan con un *happy end*, en las que intervienen princesas o personajes femeninos con destacados atributos físicos que llaman su atención y que ellas mismas quisieran poseer. Parece que un ingrediente fundamental –y común con respecto al anterior segmento- es que les gustan las películas que cuentan historias divertidas.

De manera complementaria a estas dos vertientes bastante marcadas y diferenciadas en los grupos de trabajo realizados, han aparecido otras dos corrientes que, aunque minoritarias, merece la pena describir brevemente las principales características que las definen en cuanto a los gustos y preferencias de los menores frente lo audiovisual:

- c) **Algunos niños y niñas parecen sentir fascinación por el cine de terror y las historias de miedo.** Estos filmes de los que ellos hablan como sus películas favoritas están catalogadas como producciones para adultos, con personajes de apariencia fantasmagórica o zombies, más propias del género *gore*, centrado en lo visceral y sangriento en las que la presencia de la violencia es bastante acusada. Muestran desprecio por los dibujos animados y las películas de animación en general por considerar que son “para niños pequeños” (niño, 10 años).

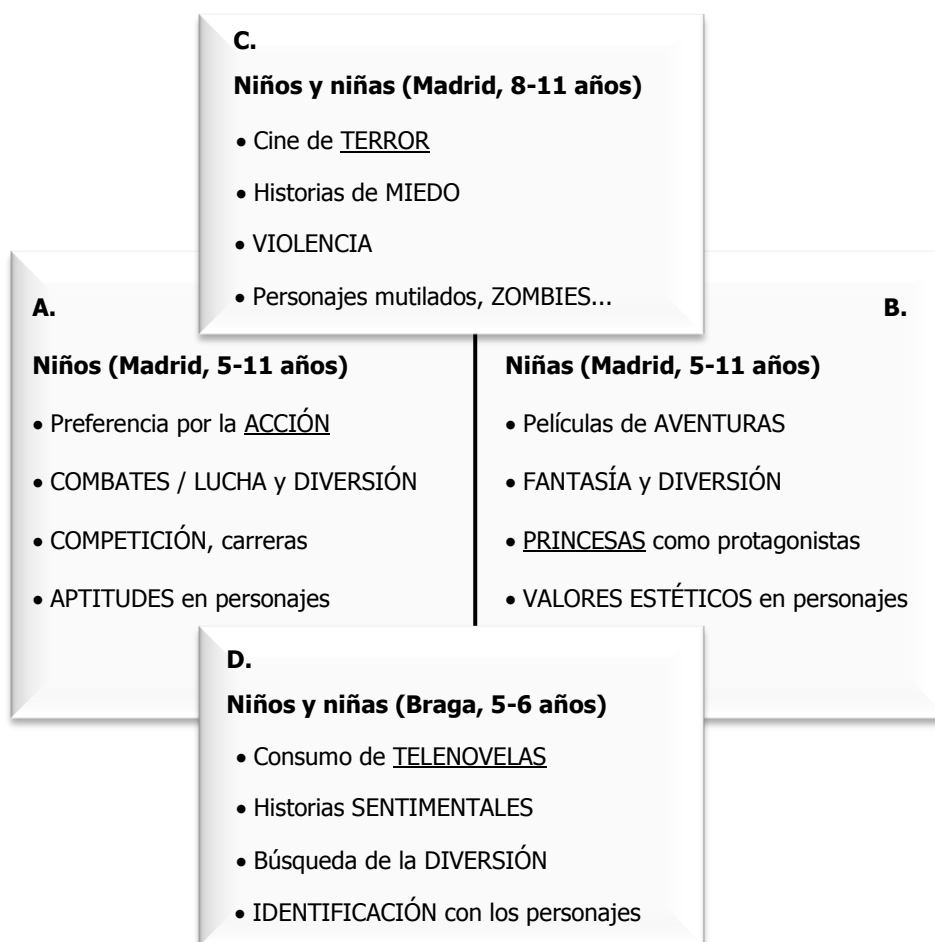


- d) Y, por otro lado, nos encontramos con **aquellos que disfrutan viendo telenovelas**. No prefieren ni el cine de duelo, ni las aventuras, ni el miedo en la pantalla sino que parece que lo dejan todo por sentarse delante de la televisión para ver las historias que les cuentan telenovelas como “Rosa Fogo”, emitida en un canal portugués durante el año 2012. El perfil que hemos encontrado bajo esta categoría se da especialmente en niños y niñas de nacionalidad portuguesa de 5 y 6 años, que han participado en este estudio. En anteriores investigaciones sobre menores y televisión también se han obtenido resultados parecidos en cuanto al consumo de este tipo de programación por parte de los menores (Camurra & Kazuko, 2008; Pereira, 2006; Guimarães & Pereira, 2010; Pereira & Pinto, 2011: 101-112; etc.)

Estas cuatro posturas recogidas entre los 11 grupos de trabajo no son excluyentes, aunque sí podríamos decir que abarcan el espectro global de las percepciones y preferencias de estos menores acerca de las películas y los contenidos mediáticos en general. Lo vemos gráficamente en el siguiente esquema:

#### Cuadro 14.

Tendencias genéricas de los menores ante los contenidos audiovisuales



 Fuente: Elaboración propia.

### 8.3.2.2 “Yo quiero lucha...”

Según Pacheco (1998), el niño se siente atraído por los dibujos animados porque “le proporcionan la materialización de sus deseos por medio de la magia y la fantasía. Los superhéroes son capaces de dirigir el universo, pueden volar, cambiar su tamaño y hasta desaparecer y reaparecer a su antojo”. Los chicos que podríamos clasificar en esta tendencia, en general, consumen de manera frecuente películas de animación y dibujos animados aunque reflejan una mayor preferencia por las producciones de acción, aunque no sean propias para un público infantil sino más bien juvenil o adulto. Suelen manifestar una clara determinación sobre aquellos contenidos audiovisuales que ofrecen un mayor movimiento, historias en las que se dan varias situaciones a la vez, donde el protagonista tiene que enfrentarse, combatir o luchar por lo que desea y para ello, casi siempre necesita recurrir a la violencia.

- Por ejemplo, una película de dibujos animados pero que tenga mucha acción, mucha fuerza en la historia ¿os gustan así? (moderadora)
- H - A mí me gusta mucho, a mí me gusta mucho.
- H - A mí me gustan las carreras.
- H - Yo quiero lucha.
- H - Yo quiero pelea, lucha...

GD. 11:5

GD. 11: Niños 5/6, Braga

Otro ejemplo es el que mostramos a continuación. En este caso, los testimonios son recogidos del GD. 9 con niños y niñas entre 8 y 11 años, grupo *sui generis* en cuanto a la producción de su discurso. Entre los cinco participantes, uno de los niños de 8 años manifiesta abiertamente su preferencia acerca de las películas que contienen una gran acción y violencia, del estilo de la saga “Invicto” (2002).

- H - Profe, profe, a mí me gusta la de “Invicto”, y la tengo, y es de pelea. Está en la cárcel y lo ponen a pelear.
- Y, ¿qué película es ésta? (moderadora)
- H - “Invicto 3”, y son unos que están en la cárcel y los ponen a pelear... Y hay uno parecido a éste que le llaman “la bestia” o algo así.
- Pero eso no son dibujos, ¿no? (moderadora)
- H - No, no, es acción.

GD. 9:3

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Por otro lado, el protagonismo que adquiere “Cars” (2006 y 2010) en estas sesiones, tanto mixtas como sólo con niños, es de especial importancia. Ellos mismos consideran que es una película “para chicos”, con gran acción, donde el protagonista debe ser el más rápido y competir por el primer puesto en la pista. Demuestran una gran afición por esta producción, así como una gran acogida del merchandising generado a partir de este título.

- ¿Cuál es la película de dibujos animados que os gusta más? (moderadora)
- H - A mí me gustan las que me hacen reír...
- H - "Cars 2".
- H - Yo, "Cars 2".
- H - Yo, de "Cars 1", "Cars 2" y "Cars 3"
- H - No hay "Cars 3"...
- H - A mí me gusta "Cars 1", "Cars 2" y después, jugar a la pelota.

GD. 11:3  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

En esta sesión ha sido la única que ha aparecido la opción de jugar en la calle o practicar deporte como alternativa de pasar el tiempo libre y de ocio de estos chicos. De manera excepcional, este niño portugués de 5 años que introduce esta afirmación insiste a lo largo de la conversación que "lo suyo era jugar a la pelota".

Estas son algunas de las opiniones expresadas por los participantes masculinos que han intervenido en este estudio en relación con su favoritismo frente a las películas de acción, en las que existe competición y enfrentamiento entre los distintos personajes. En este sentido, algunas investigaciones interesantes revelan resultados en esta misma línea de preferencias entre chicos y chicas. Valkenburg y Janssen (1999: 3-21) llevaron a cabo un estudio con niños holandeses y americanos, con edades comprendidas entre los 6 y 11 años, con la idea de investigar cuáles son las características de los programas de televisión más valoradas. Concluyeron que, de una forma general, las características más destacadas son la claridad (simplicidad, de fácil entendimiento) y la acción; seguidas del humor, lo interesante e inofensivo, el realismo, la violencia y el romance. Con relación a las diferencias entre chicos y chicas, los primeros demostraron preferir violencia y acción; mientras que las niñas, más el carácter inofensivo y la claridad. Por su parte, E. S. Leitão también afirma que los grupos masculinos prefieren la acción y la aventura en el centro de las narrativas; en cuanto a las historias que gustan más a las niñas se caracterizan por su carácter prosocial, relacionado con la solidaridad o la entrega a los demás (2008: 217).

### 8.3.2.3 "No, a mí las de las princesas"

Esta clasificación que se obtiene a partir de estudios como el de Valkenburg y Janssen a escala internacional, enlaza perfectamente con este epígrafe. Cantaba Joaquín Sabina por los años ochenta, en plena eclosión del feminismo, que "las niñas ya no quieren ser princesas". Sin embargo, de nuevo asistimos a una histeria real con todo lo que tiene que ver con el sello *princesas* de Disney creado por Andy Mooney en el año 2000 y el universo femenino en color de rosa. Tras esa primera tendencia más masculina que se evidencia en estos grupos, las niñas contrastan sus pareceres al especificar que a ellas –aunque con matices en algunos casos, como iremos viendo–, más que la acción, se interesan por la profundidad en las historias, en las que se imbrican relaciones sociales y problemas humanos. Citamos un ejemplo ilustrativo en el que se recogen ambos pareceres de manera bastante directa:

- H - Y yo tengo un *Simpson* en mi casa, porque me gustan esas películas en las que luchan...
- M - A mí no me gustan, porque me dan un puñetazo y me sale sangre.
- H - A mí me gustan las de espadas.

En general, ellas prefieren las películas más pacíficas, se sienten identificadas con personajes que se sitúan en entornos fantásticos y mágicos, donde las protagonistas son princesas o reinas que reúnen una gran belleza y por eso despiertan su interés. Resulta curioso también como esa asociación parece seguir un patrón bastante determinado: ellas se identifican con sus personajes favoritos por rasgos físicos que también ellas desean poseer; y ellos, se fijan más en las capacidades o aptitudes de sus protagonistas, tales como la rapidez, la velocidad o su inteligencia. En estas cuestiones nos detendremos en páginas posteriores cuando hablemos de la socialización de género tan presente en el discurso de estos grupos con menores.

Seguimos con otro ejemplo, en el que se constata cómo los niños y niñas de 5 años en esta reunión tienen muy claro cuáles son sus títulos favoritos:

- Vale, muy bien, y ¿cuál es vuestra peli favorita, de dibujos animados? (moderadora)
- H - A mí la de *Doraemon*.
- M - A mí, "El Rey León".
- M - Pues a mí la de *Doraemon*, el "El Rey León" y todas las princesas... (...)
- H - A mí me gusta la de *Pokemon*, "Spiderman", "Batman", "Batman del futuro"... *Rayo McQueen*...

Entre las niñas de 5 y 8 años se repite esta misma percepción sobre los personajes con los que se sienten más identificadas o aquellos a los que les gustaría parecerse. En general, vemos que la tónica dominante para este colectivo femenino es posicionarse fuertemente sobre las princesas.

- De la siguiente diapositiva, ¿cuál es vuestro personaje favorito? (moderadora)
- Todas - "¡Princesas, princesas!"
- M - Bueno, yo "Ratatouille".
- M - Yo, princesa.

Un último fragmento recogido del GD. 7 que redundaría en la misma idea definitoria de lo que ellas y ellos prefieren con respecto a los personajes de ficción que aparecen en las producciones animadas:

- ¿Os gustan las películas? ¿Cuáles os gustan más?
- Todos - Sí.
- M - A mí me gustan las de princesas.

- H - ¡*Rayo*!  
 H - A mí también, *Rayo*.  
 M - No, a mí las de princesas.

GD. 7:2  
 GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

Acabamos de describir someramente las dos vertientes mayoritarias que hemos encontrado en el análisis de estos grupos con unos 70 menores. Estos resultados no aportan gran novedad sobre lo que ya se puede intuir a simple vista, pero no deja de ser interesante constatar que los niños de hoy en día se siguen identificando con esas dos tendencias mayoritarias que perfilan, en un sentido clásico, las preferencias de las niñas y los niños, como “especies” de un origen diferente. Quisiéramos remarcar que, aunque podamos encontrar de modo excepcional algún comentario femenino “conciliador” entre estas dos tendencias diferenciadas -como el hecho de registrar que “todas las películas me gustan. ¡Hasta las de *Rayo McQueen*! (niña, 5 años)-, en ningún caso ha habido un participante masculino que haya incluido a las películas de princesas como opción preferente.

#### 8.3.2.4 “A mí me molan las de miedo...”

Así respondía uno de los niños de 10 años del GD. 6 del estudio a la pregunta sobre cuál era su criterio a la hora de escoger una película. Ésta sería la tercera postura que encontramos en el análisis del discurso de estos chicos y chicas. En realidad, no se trata de un punto de vista que se haya dado de manera constante en el discurso de estos grupos, pero sí que hemos encontrado varios casos de menores que parecen sentirse fascinados por estos contenidos relacionados con el terror y el miedo. Todo lo demás, les resulta aburrido. Esta situación se ha manifestado de una manera especial en los niños y niñas de los GD. 6 (mixto, 9 y 11 años) y GD. 9 (mixto, 8 y 11 años).

- ¿Cuáles son las películas que más os gustan? (moderadora)  
 M - Las de Disney Channel.  
 H - No, la de “Underworld”.  
 H - A mí me molan las de miedo, las de muerte... Me gustan porque tienen un final muy muy guay, como que destrozan a una rata, matan a una persona...  
 - ¿Y eso te parece que es un final guay? (moderadora)  
 H - Sí, eso mola. Como en *Chuqui*, la mujer de *Chuqui* a mí me gusta.

GD. 6:2-3  
 GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

Recogemos ahora un extracto sobre el GD. 9 en el que se percibe claramente esa fascinación que sienten, tanto los niños como las niñas de 8 años por el miedo, el terror y la violencia. En concreto, en varios momentos del discurso que producen estos chicos sale a relucir, entre sus preferencias, alguno de los títulos de la saga “Rec” (2007), película de terror española dirigida por Jaume Balagueró, catalogada para un público mayor de 15 años.

- H - Profe, profe, yo quiero ver una de miedo, se llama "Rec 3".  
 - Pero eso no es para niños (moderadora)  
 Todos - ¡Sí!  
 M - Sí, yo he visto "Rec 1"...

GD. 9:3

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

En este mismo grupo con gustos bastante particulares teniendo en cuenta que se trata de un conjunto de menores de 8 años (en su mayoría, salvo uno de ellos que tiene 11 años), intentamos que nos cuenten si tienen alguna película favorita relacionada con la animación o con los dibujos animados pero, de nuevo, su primera opción se centra en las historias de terror para adultos.

- ¿Ninguno de vosotros tiene una peli favorita? (moderadora)  
 M - Yo sí, yo sí, la de "Rec 3".

GD. 9:4

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Y a continuación de esta afirmación de una de las niñas, consideramos necesario preguntarles directamente si existe alguna cinta "Autorizada para todos los públicos" que les llame la atención por algún motivo, sin que sea el tipo de producciones de las que nos vienen hablando en la conversación.

- Pero películas favoritas de dibujos animados, de animación... (moderadora)  
 H - ¡*Doraemon*!  
 H - ¡*Doraemon*!  
 H - Yo, "Invicto 3".  
 - Pero hemos dicho que sea de dibujos o animación (moderadora)  
 H - Ah, vale, pues *Doraemon*.

GD. 9:4

GD. 9: Mixto 8/11, Madrid

Tomamos ahora un extracto del GD. 6 en el que participaron cinco componentes: tres niñas (dos de ellas con 10 años, de Ecuador; y la tercera, colombiana, de 9 años) y dos niños (uno de 10, natural de Estados Unidos; y el último, madrileño, con 9 años de edad). Tres de las cinco personas que integran el grupo han manifestado abiertamente lo poco identificados que se sienten con otro tipo de contenidos que no sean aquellos que mezclan la sangre, el miedo, la tragedia humana, así como las criaturas o seres de otros mundos. Estos tres niños y niñas han dominado la conversación, mientras que las otras dos niñas que mantenían gustos más clásicos, aunque con matices, tal vez por la influencia que ejercían sobre ellas sus compañeros.

Podríamos seleccionar más comentarios al respecto, pero tan solo incluimos estos dos como complemento de todo lo que ya hemos venido diciendo en este breve epígrafe. El primero se encuadra a partir de la proyección de un fragmento de "Toy Story 3" y el segundo es una opinión más general que ofrecen estos chicos.

- H - Aquí no se muere nadie (...) A mí me gusta éste porque cuando le cortan la cabeza al bebé y le ponen en una máquina...
- M - Pero eso pasa en "Toy Story" primero.
- M - No, en el dos.
- H - Sí, en el dos.
- M - No, en el primero (...)
- M - Cuando le cortan la cabeza al bebé... ese chico, cuando se perdieron *Buzz* y *Woody*...

GD. 6:6

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

- H - A mí me gustan las de miedo.
- M - Igual que yo.
- H - Mi peli favorita es "Underworld"... y la "The Ring" también me gusta.
- H - A mí me gustan los hombres lobos.

GD. 6:3

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

A lo largo de este trabajo, no podemos decir que estas reacciones sean las dominantes en el discurso de los menores. Sin embargo, esta fascinación o atracción por este tipo de contenidos habría que situarlo en un marco de significación concreto. Es importante conocer que cuando se trabaja con menores, ellos se posicionan unos frente a los otros, como suele ocurrir entre los adultos. D. Buckingham (1996) afirma que los niños poseen ciertos conocimientos de lo cotidiano y una serie de influencias del ambiente que les afectan e influyen. De tal modo que, cuando en los estudios sobre el tema los menores expresan su entusiasmo por filmes de terror y rechazo hacia los cuentos de hadas puede ser una cuestión de estatus, de posicionamiento, para un niño adolescente (o casi adolescente) que desee distanciarse de los contenidos infantiles y afirmar su madurez a través de la indiferencia a contenidos potencialmente asustadores en las películas de terror (Leitão, 2008: 54).

### 8.3.2.5 Las telenovelas y el público infantil

Investigaciones anteriores revelan unos resultados parecidos a la hora de abordar los contenidos televisivos que consumen los más pequeños en Portugal (Pereira, 2006; Guimarães & Pereira, 2010; Pereira & Pinto, 2011: 101-112) o en otros países como Brasil, en el que citamos el estudio llevado a cabo por L. Camurra & T. Kazuko (2008). En esta investigación intervienen niños de 7 a 10 años mediante diferentes técnicas de medición (encuestas, entrevistas grabadas y observaciones). Las respuestas de estos menores a partir de las entrevistas indican que, de manera predominante, "consumen habitualmente programas televisivos. Por la mañana ven dibujos animados y por la noche, consumen telenovelas o películas, generalmente acompañados por los padres". En total, "el 50% afirman que prefieren las telenovelas", porque manifiestan que son más parecidas a lo real, mientras que los dibujos animados les resultan infantiles.

Algunos de sus comentarios sobre el porqué les gustan -especialmente a las niñas- las telenovelas de moda de esa temporada como “Rebelde” o “Belíssima” es porque abordan aspectos más relacionados con los deseos de ser por parte de estas menores y la capacidad de la televisión para generar modelos a imitar y las cualidades físicas más destacadas que muestran los personajes de ficción. Según Vélchez & Perales, “en la actualidad es la televisión la que impone, de manera intencional o involuntaria, los principales modelos de comportamiento” (2005). Comentarios como “aparecen chicas guapas, que usan ropa muy bonita” (niña, 8 años) o aquella otra menor que opina que le gusta los contenidos de “Rebelde” porque “yo quería ser igual que ellas, bailar y tener el pelo y los vestidos que ellas tienen...”. (8 años). Ambas respuestas nos introducen en ese mundo de fantasía en el que los “falsos” objetos de deseo expuestos -a modo de escaparate- en los medios de comunicación (Lucchesi, 2002) actúan como referentes a seguir en la construcción de nuestra identidad. Por otra parte, en el caso de “Belíssima”, los menores atribuyen opiniones a esta telenovela como que ésta “es más real... aparecen novios, vestidos bonitos, mujeres guapas...” (niña, 9 años). Esta tónica de reflexión en menores tan pequeñas indica que desde temprano empiezan a interesarse por los asuntos relativos a la sexualidad así como incorporan el patrón de belleza que se difunde en los medios de comunicación promoviendo cuerpos perfectos y modelos al estilo *barbies* o del estilo de las *princesas Disney* como concepto de belleza (Rogers, 1999; Camurra & Kazuko, 2008; Alstin, 2010; Orenstein, 2011; Murphy Paul, 2011; Abad Cadenas, 2011; Martín Cantero, 2011).

Si atendemos ahora a nuestro estudio, es de obligada necesidad reconocer lo mucho que nos llamaron la atención estas declaraciones de los más pequeños. Pero a medida que nos adentramos en esta realidad portuguesa –y como decimos también se produce en otros países- comprobamos que se trata de una problemática que se encuentra bastante arraigada. En una de las investigaciones de P. E. Guimarães & S. Pereira (2010) en la que trabajan con menores de segundo ciclo (10 y 14 años) de una escuela del norte de Portugal, también se llega a resultados parecidos. Estos estudiantes participan en este estudio mediante la metodología cuantitativa de aplicación de cuestionarios individuales, anónimos y distribuidos de manera aleatoria entre los 234 alumnos matriculados en ese centro. Entre los múltiples focos de interés del trabajo, los datos que se obtuvieron sobre el consumo de televisión, las chicas manifestaron una mayor preferencia por las telenovelas, mientras que ellos optaron por el fútbol y los dibujos animados como primeras opciones. Según estos resultados, las autoras alertan sobre la escasa pertinencia de los contenidos que se emiten en las telenovelas para menores de esas edades. Existe una gran variedad de estudios sobre las telenovelas y su gran acogida entre un público infantil y adolescente, especialmente en Portugal, así que hemos querido retomar tan solo algunos ejemplos de este vasto trabajo de campo que nos ha servido para enmarcar algunas de nuestras conclusiones.

En nuestro caso, a partir de la realización de los dos grupos de discusión en el país vecino, hemos podido constatar esta información. Recogemos algunos comentarios de los niños y niñas que han tomado parte en estas sesiones de trabajo:

- ¿Pasáis más tiempo viendo novelas o viendo dibujos animados o películas?  
(moderadora)
- Todos - Novelas.
- ¿A cuál de vosotros os gusta más ver novelas y pasa más tiempo viendo novelas?  
(moderadora)
- M - Yo.
- M - Y yo.
- H - ¡Yo!



Estos comentarios han sido recogidos en parte en la descripción del GD. 10 en el epígrafe en el que se presentan estas sesiones de trabajo. Nos ha parecido significativo volver a retomar algunas de estas percepciones para saber de qué estamos hablando cuando decimos que a los menores portugueses les gusta más ver las telenovelas y no otros productos específicos y más acordes a su edad. Incluso, al preguntar de manera más directa sobre su preferencia a la hora de ver cualquier película de dibujos animados o serie infantil que puedan emitir en el Canal Panda, canal de televisión portugués, por ejemplo, ellos se mantienen en su misma opción de escoger las telenovelas como prioritaria.

- Y si vuestros padres os preguntasen, por la noche, ¿preferís ver la película de "Cars" o "Rosa Fogo", qué preferíais? (moderadora)
- H - "Rosa Fogo".
- H - "Rosa Fogo".
- (...)
- H - Yo, "Cars".

GD. 11:20  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Otra cuestión relevante sobre la que se incide en este conjunto es en lo relativo a las personas adultas que acompañan a estos menores en el visionado de este tipo de programas. La mayoría de ellos afirman que suele ser la madre la que acompaña al menor durante la proyección de la telenovela que emiten por la noche en el canal portugués.

- ¿Veis siempre todas las novelas? (moderadora)
- H - Yo veo "Rosa Fogo".
- ¿Con quién: con tu madre, con tu padre? (moderadora)
- H - Con mi madre...
- H - Sí, con mi madre.

GD. 11:18  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

En la investigación de Guimarães & Pereira (2010) que antes recogíamos algunos de los resultados presentados en el Congreso Internacional Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, en Sevilla, también aborda este contexto familiar en el que los menores consumen los medios de comunicación. A partir de este estudio, se extrajeron los datos de que, aunque los chicos acostumbran a ver más la televisión solos, el lugar que ocupa el padre y la madre a la hora de compartir esta costumbre mediática, sobre todo en el caso de las chicas, es muy importante. Esto constata la importante ligazón familiar que existe a la hora de llevar a cabo esta práctica cotidiana en la vida de una familia, aunque esta actividad colectiva depende de muchos factores particulares de los individuos que conforman esa familia (Pereira, 1999).

En nuestro análisis, percibimos que esta preferencia por parte de los menores portugueses para ver telenovelas se da de manera indiscriminada entre los niños y niñas de 5 y 6 años, a diferencia de lo que ocurre en investigaciones precedentes (Camurra & Kazuko, 2008; Guimarães & Pereira, 2010). Se trata de un perfil que nunca antes habíamos encontrado en los grupos de discusión realizados en Madrid, en el Centro Hispano Ecuatoriano con menores autóctonos y de procedencia extranjera. A lo largo del desarrollo de estas sesiones, sí que es verdad que nos topamos en alguna ocasión con un grupo mixto, con participantes de 9 y 11 años (de nacionalidad española, colombiana, ecuatoriana y norteamericana) que nos hablaron de algunos títulos de series televisivas dirigidas a un público adulto. En su conversación, mientras comparten sus gustos y aficiones por los programas y contenidos audiovisuales, algunos de ellos aseguran que les gusta “Aquí no hay quien viva” o “La que se avecina” (véase el epígrafe de presentación de los grupos, en el GD. 6) series de televisión con emisión nocturna y con unos contenidos muy poco adecuados para menores de esas edades. Sin embargo, todavía es más llamativo comparar los gustos de este grupo con los que manifiestan en los grupos de discusión con niños portugueses acerca del fuerte reclamo que constituyen las telenovelas para ellos.

### 8.3.3 Identificación con los personajes: perspectiva de género

Es frecuente que los menores se sientan atraídos por los personajes que aparecen en la televisión, en su serie preferida, en la película de dibujos que ven una y otra vez, que quieran ser como la princesa que es rescatada por el héroe o como el personaje malvado de su cuento favorito porque es el más divertido. Con el desarrollo de este epígrafe iremos dando cuenta de todas aquellas opiniones o comentarios de los menores que han participado en estos grupos de discusión, con el fin de acercarnos a lo que ellos realmente piensan sobre sus personajes favoritos y cuáles podrían ser los motivos que hacen que se decanten por unos u otros. Se trata de profundizar en las posibles causas que conducen hacia esa identificación de los niños con los personajes que aparecen en entornos virtuales y que podrían ejercer como referentes o modelos según múltiples autores y trabajos sobre esta cuestión (Bettelheim, 1986; Valkenburg & Janssen, 1999: 3-21; Loscertales & Núñez, 2001; Vílchez González, 2004; Pereira Domínguez, 2005; Vílchez & Perales, 2005; Urrea Portillo, 2006; Ambrós & Breu, 2007; Castell, 2007; Igartua & Muñiz, 2008: 25-52; Fons, 2008: 139-190; Porto 2010: 1-20; etc.)

#### 8.3.3.1 ¿Qué personaje te gustaría ser?

“*iRayo!* (...) porque es rápido”

Diogo, 6 años, Portugal

“*Sally* (...) porque es una chica y es guapa”

Beatriz, 6 años, Portugal

“A mí me gusta *Mate*, porque es el que cuenta historias y es el más inteligente”

Enmanuel, 8 años, España

“Como la chica, *Rapunzel* (...), porque es guapa, tiene el pelo largo...”

Daniela, 7 años, Rep. Dominicana

“Yo soy *Simba*, es más mono...”

Aline, España, 5 años

“Princesas, princesas”

Chantal, 5 años, Marruecos

A partir de esta selección de algunas de las respuestas de estos chicos recogidas en nuestro estudio podríamos elaborar el mapa global de cómo se estructuran, en general, los gustos de los más pequeños acerca de sus héroes y heroínas.

Entre los objetivos planteados a priori en esta investigación se encuentra estudiar el comportamiento que desempeñan los protagonistas de las películas de animación de Disney y Pixar y sus posibles influencias. En el análisis de contenido de estas producciones hemos descubierto que estos “conductores” de las historias de ficción suelen reunir una serie de características más o menos comunes: el mayor peso casi siempre recae sobre personajes masculinos, de edad adulta; no acostumbran a representar personas sino animales u objetos animados con cualidades y aptitudes totalmente humanas; con referencias a la cultura americana como tónica dominante. Al lado de estos protagonistas, la presencia femenina en estas historias, aunque menor, también tiene un importante papel en estas películas. Los datos obtenidos a partir de nuestro análisis de contenido de las películas de animación revelan que: **se contabilizan y codifican unos 160 personajes en estas 12 producciones de los cuales 98 representan expresamente a personajes masculinos y 34 son femeninos.** Es decir, a partir del **análisis de los largometrajes de animación de Disney y Pixar (1995-2011), establecemos que la proporción de los personajes en estas historias equivale a que un 62% son hombres, mientras que el 21,5% son mujeres.** Además, esta dicotomía clásica se complementa con los personajes neutros o mixtos que se codifican también en la matriz de datos, pero que no se adscriben a ninguna de las categorías anteriores.

El máximo estereotipo acorde a este perfil masculino sería *Rayo McQueen*, el coche de carreras de “Cars” (2006 y 2011), el gran elegido por los niños. Durante el análisis del discurso generado en estos grupos hemos encontrado una clara identificación de los niños con los personajes principales –los prefieren antes que parecerse a los secundarios- y, de manera especial, quieren ser como *Rayo McQueen* entre todos los héroes masculinos representados en la ficción. Al otro lado, están los personajes femeninos y su buena acogida entre las niñas. Ésta sienten una destacada predilección a la hora de seleccionar las princesas de Walt Disney como *Rapunzel* o *Blancanieves*, como “personaje ideal” para ellas. Estos resultados podrían ser más o menos previsibles, no cabe duda. Pero lo que más nos ha llamado la atención ha sido la unidad en sus argumentos, tanto por parte de las chicas para quedarse con sus princesas como de los niños, al elegir a héroes tipo *Rayo* o *Fáisca McQueen*, la traducción de “rayo” en la versión en portugués de la película. Como veremos a lo largo de este epígrafe, existen otros personajes que aparecen en los largometrajes de animación o en los programas de dibujos que también llaman la atención de estos menores.

Veamos algunos ejemplos de sus contestaciones cuando se les pregunta acerca de estas cuestiones. Este primer testimonio está tomado de uno de los ejercicios puestos en marcha en el GD. 1 donde se les pide a los menores que dibujen a uno de sus personajes favoritos. Con esta práctica pretendemos saber cuáles son las razones que les mueven hacia determinados personajes.

- Y tú, ¿por qué has dibujado a *Blancanieves*? (moderadora)
- M - Porque me gusta mucho.. Porque es guapa.
- ¿Y qué has dibujado tú? ¿Por qué? (moderadora)
- M - *Rapunzel*, porque me gusta..., el pelo..., el vestido.

GD. 1:15-16

GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

Si en vez de nombrar a alguna de las princesas clásicas de Disney tienen que decidirse por alguno de los personajes que figuran en la película “Cars” (2006), en general, las niñas se inclinan hacia *Sally* por dos motivos fundamentales:

- ¿Y por qué os gusta *Sally*?
- M - Porque es una chica y es guapa.

GD. 10:12  
GD. 10: Niños 5/6, Braga

A esta selección de comentarios podríamos añadir muchos otros para constatar la preferencia de las niñas y sus heroínas según los valores estéticos que representan. A ellas les importa que sean guapas, que lleven puestos vestidos y zapatos bonitos y un rasgo que les llama mucho la atención es la apariencia del cabello. De ellas se recogen frases como “yo quiero ser como Simba, es más mono...” (niña, 5 años) o, refiriéndose al mismo personaje, “yo quisiera tener ese pelo, así de sedoso” (niña, 11 años). En este punto se percibe una gran diferencia con respecto a las opiniones de los niños. Ellos nunca se identificarían con alguna de las protagonistas de una película de princesas, por ejemplo, “porque es de chica” (niño, 7 años); sin embargo, ellas razonan de manera distinta y simplemente el hecho de que un personaje tenga una melena bonita o brillante son rasgos suficientes como para las niñas se fijen en esta cría de león macho, por ejemplo.

Resulta frecuente que, en las niñas, siempre se constata este tipo de percepciones más relacionadas con valores estéticos como pueden ser la belleza o las cualidades físicas de los personajes; mientras que a los niños les mueven las potencialidades o las capacidades que los protagonistas suelen desarrollar. Nos detenemos ahora en lo que piensan ellos. Si atendemos a los comentarios que hacen los niños de estos grupos vemos que también tienen claros sus motivos a la hora de decantarse por sus héroes de ficción.

- ¿Y por qué preferís a *Rayo* y no a *Mate*, la grúa? (moderadora)
- (...)
- H - A mí me gusta más *Rayo*.
- H - *Mate* es una chatarra vieja.
- H - Está todo viejo...
- Entonces, ¿por qué os gusta más *Rayo*? (moderadora)
- H - Porque es más rápido.
- H - Es más rápido.
- H - Es el más rápido de todos...

GD. 11:10  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Aportamos otro ejemplo más sobre la elección habitual que llevan a cabo los menores de estos grupos hacia este protagonista de “Cars” (2006 y 2011), encarnado en un coche rojo de carreras con actitud de campeón.

- ¿A quién le gusta *Rayo McQueen*? (moderadora)
- H - Yo.
- H - A mí.

H - A mí, a mí, porque siempre va el primero...

GD. 9:4-5

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Mostramos un último ejemplo de esta película, siguiendo con algunas de las afirmaciones de estos pequeños en otro de los grupos de discusión realizados en la ciudad portuguesa de Braga. La mayoría de los niños coincide en que *Rayo* es el mejor porque es el más rápido y se identifican más con él, aunque uno de ellos asegura que prefiere a *Mate*. Por su parte y al igual que veíamos antes, las niñas se quedan *Sally*, la chica.

- ¿Y por qué a vosotros os gusta *Rayo*? (moderadora)

H - Porque es rápido.

- ¿Y con qué personaje os identificáis más? (moderadora)

M - *Sally*.

M - *Sally*.

H - *Rayo*.

M - *Sally*.

H - *Mate*.

H - *Rayo*.

GD. 10:12

GD. 10: Niños 5/6, Braga

Esa predilección por *Mate* que demuestra uno de los chicos del GD. 10 también se manifiesta durante el discurso de algún otro grupo con niños y niñas (8 y 11 años). En este caso, contrastamos las diferentes opiniones masculinas y femeninas con respecto a este personaje y cuáles son las características que más determinan la elección de ellas y ellos, según todo lo descrito hasta el momento.

H - No, a mí me gusta *Mate*, porque es el que cuenta las historias, y es el más inteligente, el torpe. Yo no querría ser *Rayo*.

M - A mí no me gustaría ser *Mate*, porque tiene una grúa y cuando se mueve chirría.

M - A mí no me gusta porque está oxidado.

M - Con esos dientazos de conejo.

H - A mí, *Mate* me gusta.

GD. 5:11

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

Tras lo expuesto no parece que haya mucha duda de los gustos diferentes entre ellos. Sin embargo, aunque la corriente mayoritaria en esta selección de personajes favoritos suelen ser las princesas por parte de las niñas, y los héroes masculinos más capaces, según el criterio de los niños, también es cierto que nos encontramos excepciones. Algunos de estos menores aseguran que además, se sienten atraídos por los malos de los cuentos, por aquellos antagonistas cuya principal misión es intentar que el protagonista no consiga alcanzar su objetivo tan fácilmente. No nos detendremos ahora en estos personajes

malvados y su influencia en el público infantil porque nos ocuparemos de ello en las siguientes páginas, pero sí hemos querido avanzarlo para que no pensemos que sólo los personajes bondadosos y valientes cautivan la atención de los más pequeños.

A modo de síntesis hemos elaborado la siguiente tabla. En ella se muestran los personajes más populares que estos menores han elegido como favoritos, ya que en los ejemplos citados en párrafos anteriores tan solo se recogen algunos de ellos. Además, se recopilan las principales variables que entran en juego en el momento en que un niño o una niña tiene que decidirse por uno de los personajes de ficción.

**Tabla 5.**  
Elección de los personajes animados y sus cualidades más destacadas

	NIÑOS	NIÑAS
PERSONAJES PREFERIDOS	<i>Rayo McQueen</i> <i>Mate</i> <i>Buzz LightYear</i> <i>Bob Esponja</i> <i>Scooby Doo</i> <i>Lotso</i> <i>Mike Wazowski</i> <i>Novita</i> <i>Doraemon</i> Antagonistas*	<i>Rapunzel</i> <i>Aurora</i> <i>Simba</i> <i>Ariel</i> <i>Alicia</i> <i>Jessie</i> <i>Sally</i> Princesas Reinas Antagonistas
VALORES / CUALIDADES	Velocidad Actitud de campeón Inteligencia Buena oratoria Diversión Simpatía Capacidad de volar Maldad Masculinidad	Belleza física Valores estéticos Pelo largo y sedoso Vestidos bonitos Diversión Feminidad



Fuente: Elaboración propia.

### 8.3.3.2 Identidades sociales construidas

En lo que respecta a la construcción de las identidades de género, es posible hallar en buena parte de los mensajes transmitidos por los medios, elementos que contribuyen a la reproducción de esquemas de pensamiento y comportamiento que se definen como legítimos y que son diferenciados para mujeres y para varones (Martínez & Merlino, 2006: 125-126).

\* En el caso de los antagonistas como tipo de personaje preferido por algunos menores, nos detendremos más adelante cuando hablemos del papel de los malos estas películas.

Según Maciones & Plummer, el rol de género hace referencia al “aprendizaje y puesta en marcha de las prácticas sociales aceptadas que van asociadas a un determinado género” (1999: 345). Estos autores continúan diciendo que el género hace mención a “aspectos sociales adscritos a las diferencias sexuales (...) y tiene importante influencia en la visión que tenemos de nosotros mismos, en nuestro intercambio con los demás y en cómo nos desenvolvemos en nuestro trabajo y en nuestra vida diaria” (1999: 344). El género se encuentra presente en toda la vida social y, desde los primeros años de cualquier persona, lo normal es sentirse integrado en una de las dos posibilidades: masculino o femenino, salvo excepciones más complejas en las que esta diferenciación no está tan clara y sobre las que no nos detendremos.

Inmersos en estas reflexiones, durante la realización de este trabajo mediante grupos de discusión con estos menores que presentamos no dejamos de sentirnos sorprendidos al comprobar con qué rotundidad los menores de 5 y 6 años son capaces de defender su condición de “niños” y “niñas” y demostrar desprecio o desagrado hacia todo lo que no sea concebido como propio de su género. A partir de los puntos en común que hemos encontrado en el análisis de sus discursos al hablar sobre sus películas y personajes favoritos hemos podido comprobar que el género se encuentra muy arraigado desde los primeros años.

En algunos de sus trabajos, E. S. Leitão demuestra cómo los pequeños utilizan el género sexual para presentar sus identidades sociales (2008: 211ss). En nuestro caso, hemos visto ese refuerzo de la identidad masculina de los más pequeños mediante una reacción de desprecio y desprestigio hacia todo aquello que parece que lleva una marca femenina. Veamos algunos ejemplos en los que somos testigos de las muestras de repugnancia o contrariedad de estos niños para dejar bien claro que ellos son chicos y sólo les gustan las cosas propias de los chicos.

- ¿Y las películas, por ejemplo, como *Rapunzel*? (moderadora)
- Todos - Agggg, nooo...
- H - Eso es para chicas.
- (...)

GD. 11:4  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

No se trata de recopilar todas las partes de la conversación en la que estos matices de género están presentes, pero sumamos estos comentarios que comparten los niños sobre la preferencia de ellos tienen en cuanto a las películas de animación:

- Entonces, a los chicos ¿qué películas os gustan más? (moderadora)
- H - De chicos.
- H - De *Rayo*.

GD. 11:5  
GD. 11: Niños 5/6, Madrid

Acabamos de recopilar este extracto literal de la transcripción de uno de los grupos de discusión realizados sólo con niños portugueses. Hacemos mención ahora de otros dos

pareceres bien diferenciados en una sesión mixta en la que participaron españoles, ecuatorianos y marroquíes.

- H - A mí me gustan las pelis de *Rayo McQueen*, de *Ben Ten*...
- M - Esas son pelis de chicos.
- (...)

GD. 8:4  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Seguimos con la idea que ellos afirman sobre el hecho de que unas películas son para chicos y otras para chicas, o al menos así lo entienden ellos. Veamos algunas de sus reflexiones sobre el tema en este mismo grupo de discusión:

- ¿Y te gustan las de princesas? (moderadora)
- H - No, porque son de chicas.
- H - Noo, no, son de chicas (...)
- Pero, ¿creéis que hay pelis para chicos y pelis para chicas? (moderadora)
- H - Sí, como la de "Blancanieves".

GD. 8:6  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Con relación a esta idea de que los menores tienen tan interiorizado lo que es para niños y lo propio de las niñas, un estudio de D. Buckingham viene a corroborar esta idea. Una de las menores que tomó parte activa en su trabajo "Studying children's media cultures: a new agenda for cultural studies" (2001: 49-66) compartía con su grupo de pares un dato muy significativo. Ella mostraba su frustración porque las representaciones de heroínas y protagonistas femeninas en la pantalla son más limitadas, diciendo que los dibujos son más propios de los niños, porque aparecen más niños y hombres en las historias. En nuestra investigación también nos topamos con algunas afirmaciones que aseveran que una película en la que aparecen personajes femeninos como protagonistas sólo le pueden gustar a las chicas por el mero hecho de ser chicas. Ellos se sienten identificados y quieren ver aquellas cintas en las que son los chicos los que toman parte activa en la acción.

- ¿Le explicas a tus compañeros por qué son para chicas? (moderadora)
- H - A ti te gustan porque tú eres una chica (...)
- H - A mí me gusta *Rayo*.

GD. 11:4  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Estos resultados que se obtienen de estudios de esta naturaleza, en la opinión de E. S. Leitão, ayudan a desmitificar "la construcción de los niños como espectadores pasivos, demostrando sus capacidades discursivas reveladoras de gustos y preferencias y también de la forma en cómo construyen sus identidades influenciadas por las dinámicas sociales" (2008: 67).



### 8.3.3.3 Caracterizaciones peculiares en los personajes-tipo

Otro de los aspectos sobre el cual nos gustaría incidir brevemente es el tema de la presencia de los *personajes tipo* y la caracterización especial de algunos de estos seres animados que intervienen en el desarrollo de la trama. Aunque ya hemos hablado en la parte del análisis de contenido de las 12 películas que componen este estudio, incidimos nuevamente sobre esta cuestión motivado por algunos de los comentarios generados en alguno de los grupos de discusión.

Hemos hablado ya de esos personajes peculiares que aparecen en las películas animadas a los que catalogamos como personajes-tipo, que cumplen un papel secundario en estas historias pero que su presencia no pasa desapercibida, ni siquiera para algunos menores. Nos referimos a dos clases de personajes: por un lado, aquellos que aparecen con sobrepeso -siempre vinculados a la comida y con una función divertida de cara al espectador en cuanto a su pésima condición física o aspiraciones que no lograrán conseguir por su “envoltorio”- y, por otro, aquellos personajes masculinos que encarnan características y cualidades más bien atribuidas al género femenino. En el primer caso encontraríamos personajes como *Heimlich*, la oruga de “Bichos” (1998); *Gloria*, la hipopótamo hembra de “Madagascar” (2005) o el protagonista de “Kung Fu Panda” (2008), *Po*, el oso panda que pretende convertirse en guerrero; o *Russell*, en “Up” (2009); por citar algunos ejemplos. Y entre los personajes metrosexuales o afeminados mencionamos a *Lord Farquaad*, en “Shrek” (2001); *Ken*, en “Toy Story 3” (2009); *Francis*, el insecto mariquita de “Bichos” (1998) o incluso -y aunque no forma parte del estudio como tal- el *Scar*, el tío de *Simba* en “El Rey León” (1994) (Rivera, 2004).

A propósito de este último personaje, *Francis*, se recogen algunas de las opiniones generadas en uno de los grupos de discusión con niñas de 10 y 11 años que, a partir de una secuencia fija de la película se suscitan los siguientes comentarios:

- M - Parece gay... Los ojos le “marcan” gay.  
(Risas)
- M - Es que a las mariquitas, normalmente, toda la gente le dicen “la” pero creen que son chicas justamente este es un chico con unos ojos de chica.
- M - Y como es mariquita, de gay (risas) (...), como bien indica el nombre...

GD. 3:8-9

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Y en este grupo insisten en esa percepción que les hace ver en un personaje masculino, rasgos más propios de una mujer y eso les resulta gracioso. Además, en ese mismo grupo, una de las niñas de 11 años no deja pasar la oportunidad para mofarse de *Heimlich*, como personaje que le resulta gracioso por su evidente sobrepeso.

- M - Todos son chicos excepto la morada. Es que al otro se le nota en los ojos...
- M - No, es que tiene los labios pintados...
- M - Es que esas pestañitas, es como de una niña pequeña...  
- ¿Este personaje os resulta gracioso? (moderadora)
- Todas - Sí

- M - Y también el gordito, porque es un gusano pero justamente cuando consigue sus alas, son muy pequeñas y él es muy gordo y, aunque quiere, no puede volar. Y eso es lo que me hace gracia.

GD. 3:9  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

De forma muy somera, hemos querido incluir este aspecto peculiar que nos hemos encontrado en el tratamiento de la información del discurso de estos chicos y chicas, a la vez reforzado en el análisis de contenido de estas 12 películas de animación de Disney y Pixar. A continuación, presentamos los principales rasgos de los personajes malos de las historias y el papel de la violencia en los materiales infantiles, para pasar al detalle de la comprensión y las reacciones de los niños ante los conflictos emocionales en estas narraciones de ficción.

### 8.3.4 Personajes malvados: premios y castigos

En casi todos los “cuentos” existen buenos y malos. Cada uno de los personajes que pertenece a una u otra categoría está *condenado* a cumplir una serie de funciones y a llevar a cabo un rol muy concreto para lograr el correcto desarrollo de la trama. Los personajes de los cuentos de hadas no son ambivalentes, no son buenos y malos al mismo tiempo; los que son bondadosos no son malvados, y viceversa. La polarización domina la mente del niño y también está muy presente en estas historias de fantasía (Bettelheim, 1986: 17). Los protagonistas -aunque no siempre son ejemplos a seguir de modo incondicional- suelen estar relacionados con los valores y los buenos principios; mientras que los malvados actúan de manera reprochable y tienen la opción de “convertirse” y redimir sus pecados hacia el final de la historia. Para ello, deberán cumplir algún tipo de condena o castigo por su mala conducta, aunque no siempre ocurre así. Sea como fuere la aparición de ese mundo dicotómico también reproducido en las películas de animación, no son cuestiones que pasan desapercibidas para los niños. Uno de los puntos de encuentro habituales en estos grupos en los que se discute con menores es precisamente el lugar que ocupan los antagonistas en estas historias.

Ante la pregunta sobre qué creen ellos sobre estos personajes malvados en las películas y si consideran que existen buenos y malos en una misma historia, una de las niñas de 11 años, de origen ecuatoriano, comparte la siguiente reflexión:

- M - Bueno, en casi todas, para enseñar alguna cosa. Porque cada película contiene su mensaje y entonces enseña que ser malo no es bueno, no es buena idea, que no hay que hacerlo. Y también porque los malos, aunque creen que van a ganar, nunca será así.

GD. 3:6  
GD. 3: Niñas, 10/11, Madrid

Veamos el caso concreto de *Lotsa*, el ruin oso de peluche, quien pretende tener a todos los juguetes de la guardería Sunnyside dominados y bajo sus órdenes, en “Toy Story 3” (2010).

- H - Y un señor se encontró al oso y lo puso así, en el parachoques. Se lo merecía.  
 M - Algo peor, se merecía, mejor dicho. Porque había sido malo, ellos se esforzaron un montón, casi casi se caen a la apisonadora, y él no pulsa el botón y se va tan tranquilo.

GD. 5:11  
 GD. 5: Niños y niñas, 8/11, Madrid

Los niños saben que ser malo no es lo correcto y que cuando no te portas bien, te expones a un castigo merecido. ¿Y qué ocurre cuando se les pide que reconozcan a los malos en alguna de las películas que han visto repetidas de veces? Lo normal es que sepan identificar el papel de cada uno de los personajes, aunque no se trata de un ejercicio en el que todos tengan el mismo criterio de valoración. A continuación, mostramos algunos ejemplos.

- ¿Y sabríais reconocer a los personajes malos de las pelis en esta imagen?  
 ¿Qué les pasa? (moderadora)  
 H - El tigre es malo, este coche también es malo, y este pequeñito de aquí...  
 M - Son los que hacen maldades...  
 H - ... Y les tocan cosas malas, y tienen un 'mal cargo'...

GD. 6:11  
 GD. 6: Niños y niñas, 9/10, Madrid

Esa discrepancia la hora de catalogar a los personajes según sus acciones no está sujeta a unas reglas homogéneas y un niño podría concebir que un personaje es muy mezquino por actuar de tal modo pero para otro, ese comportamiento podría estar justificado. El siguiente fragmento alude a los comentarios generados en uno de los grupos, a partir de la proyección de unas imágenes fijas de la película “Buscando a Nemo” (2003).

- M - En esta película no hay ningún malo.  
 M - Sí, el tiburón.  
 M - Pero el tiburón no es malo.  
 M - Es la naturaleza, si tienes hambre lo que puedes hacer es comer.  
 M - El tiburón está entre medias: por una parte, hace caso a la naturaleza y por otra, es bueno.

GD. 3:6  
 GD. 3: Niñas, 10/11, Madrid

A raíz de la discusión que genera la presentación de unos fotogramas de “Toy Story 3” (2010) en uno de los grupos, se seleccionan estas opiniones particulares de los menores participantes con edades comprendidas entre los 8 y 11 años.

- M - (...) A mí me gusta más el bebé, aunque sea feo.  
 - ¿Os gusta más el bebé, aunque sea feo y aunque sea malo...? (moderadora)

- M - No es malo, no es malo. Le están obligando.
- H - Los dos son malos.
- M - No, el bebé no es malo, es que le obligan.
- M - El bebé no es malo, si no que el oso le obliga.

GD. 5:8  
GD. 5: Niños y niñas, 8/11, Madrid

En este comentario se introduce una atribución frecuente a estos personajes: los protagonistas acostumbran a ser guapos y apuestos, mientras que los malos se presentan como personajes poco agradados, según ellos.

- ¿Quién es el malo y quién el bueno? (moderadora)
- M - El malo es el feo, y todos los demás son buenos.

GD. 8:8  
GD. 8: Niños y niñas, 5, Madrid

Estos dos últimos testimonios recogidos, muestran que frecuentemente estos chicos y chicas suelen asociar valores negativos a los antagonistas de estas narraciones, diciendo que son feos, con verrugas, o que “hacen mentiras” (niña, 5 años). Sin embargo, como explican Loscertales & Núñez (2001: 67-68) estos personajes malignos que aparecen en las pantallas “tienen unas características especiales y los convierten en modelos”. De tal modo que es recurrente que los niños se identifiquen también con ellos, valoren su contribución a la historia y les resulten graciosos o divertidos.

Cuando les preguntamos directamente qué tipo de personaje despierta más su atención y cuáles prefieren, responden con sinceridad, diciendo que no siempre prefieren los buenos porque los malvados les hacen gracia.

- ¿Qué os gustan más los personajes malos o los buenos? (moderadora)
- M - Los buenos.
- M - Los buenos.
- M - Buenos.
- M - Los buenos.
- M - A mí, a veces, me gustan los malos y los buenos (...) Es que hacen cosas divertidas, a mí me gusta lo que hacen. A mí nunca me dan miedo.

GD. 2:8-9  
GD. 2: Niñas 5/8, Madrid

- M - Aunque hay algunos personajes malos que son chistosos.
- M - Muy chistosos.
- M - (...) A mí me gustan algunos que otros personajes malos, porque imponen.
- M - ¡Ponen intriga!

GD. 3:14-15  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

- H - Son feos (...) A mí no me gustan los personajes malos...
- H - A mí me gustan los personajes que son muy violentos...
- H - A mí no me gusta cuando los malos cogen las pistolas y disparan balas...  
(...)
- H - Yo quería ser uno malo...
- H - Porque así estaba en la cárcel todo el día...
- H - Pues a mí me gusta, porque yo lo adoro (...) Yo quería ser el coche verde (*se refiere a Chick, personaje de "Cars"*)

GD. 11:9-10  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Por otro lado, también constatamos que los niños “no sólo se decantan por los antagonistas o por los personajes que no encarnan valores positivos, sino que además aprueban algunas de sus conductas un tanto cuestionables” (Porto, 2012: 714-727). Estas son algunas de las observaciones que se sintetizan en este artículo propio titulado “¿Cómo socializan las películas de animación a los más pequeños? Estudio de los conflictos emocionales a partir de grupos de discusión con menores”, incluido en el libro de Dornelles & Fernandes (2012), publicado por la Universidade do Minho.

- Si tuvieseis que escoger un personaje de las películas que habéis visto y pareceros a un personaje... (moderadora)  
(...)
- H - El oso. Porque lo que lo que ha hecho está bien, porque a ver, si no fuera un caso de vida o muerte, no escogería el oso, pero en un caso de vida o muerte, y te obligan a salir, ¿qué harías: te mueres con ellos o te salvas tú?
- M - Pero, a ver, él los podría haber salvado a todos, porque ese botón paraba la cinta y así no se caían. Y si apretase el botón, no se caerían todos.
- H - Entonces, ¿se tira él también para morir con ellos?

GD. 5:11  
GD. 5: Niñas 8/11, Madrid

En este punto, retomamos una de las situaciones más significativas que hacen alusión, precisamente, a este hecho que estamos contando sobre la atracción que ejercen los personajes malvados sobre los más pequeños. Como se ha analizado en el epígrafe que se explica la dinámica de las sesiones, en algunos de los grupos de discusión, según el tiempo disponible para la realización de esta práctica cualitativa, incluimos algunas actividades complementarias como la elaboración de algún dibujo. En el GD. 1 hemos puesto en marcha este ejercicio con los menores para que ellos pudieran plasmar en un papel y con colores sus preferencias a la hora de decidirse por uno u otro personaje. En el siguiente cuadro mostramos algunas de estas representaciones de sus heroínas y héroes favoritos, entre los que destacan: *Rapunzel*, *Blancanieves*, *Ariel*, *Bob Esponja* y *Remy*, la rata protagonista de “*Ratatouille*” (2007).

### Imagen 22.

Ejemplos de dibujos de personajes favoritos (niñas y niños, 5 y 8 años)



Sin embargo, a diferencia de los demás integrantes del grupo, una de las niñas de 8 años opta por dibujar a la abuelita de la película “Ratatouille” (2007), después de ver la escena en la que la abuela persigue con la escopeta a las ratas que descubre en su casa.

### Imagen 23.

Ejemplo de dibujo preferido de una niña de 8 años



Esta niña decide seleccionar a esta persona mayor no porque le guste, parece ser, sino porque quiere “dibujar un personaje horrible” y le pedimos que nos describa su dibujo.

- ¿Y qué es lo que has dibujado aquí? (moderadora)
- M - Pues la abuelita, con la verruga, las gafas (...) Espera, espera, que todavía no he terminado de pintarle las uñas. Esta abuelita me ha parecido muy mala (...) por eso la he pintado tan fea, con la nariz larga, pelos en las piernas y fuego en la ropa.

GD. 1:14  
GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

#### 8.3.4.1 ¿Qué le ocurre a los malos de los cuentos?

"Algunos mueren"  
Diana, 10 años, Ecuador  
"Van a la cárcel"  
Alejandro, 7 años, España  
"Que Dios le quema cuando mueren..."  
Ana, 5 años, Marruecos  
"¡Matarles! Porque son malos"  
Álvaro, 5 años, España  
"Algunos mueren y otros son castigados"  
Rodrigo, 5 años, Portugal  
"Pero, en realidad, ellos no mueren"  
Freudi, 8 años, Rep. Dominicana  
"Deberían ser enseñados"  
Leonor, 5 años, Portugal

En los cuentos maravillosos tradicionales y las películas de dibujos para niños o aquellas cintas animadas más modernas, los buenos suelen convivir con los malos, de tal modo que se crea un equilibrio justo de valores y moralidad. Los personajes malvados ayudan a reconocer los méritos de las personas buenas, quienes se acaban imponiendo y sancionando a los villanos de las historias por su mala conducta hacia los demás. Así que "no hemos de temer por algunos personajes que produzcan miedo [u otro tipo de sentimientos desagradables] como la disneyana *Maléfica* o la madrastra de *Blancanieves*. No, si al final, cada cual tiene su merecido" (Delgado, 2000: 66).

En palabras de B. Bettelheim, en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, la reprobación de las malas acciones de los antagonistas de los cuentos tiene importantes efectos positivos sobre el público infantil:

Los adultos tienden a creer que el castigo cruel de una persona malvada en los cuentos entristece y asusta innecesariamente a un niño. Sin embargo, lo que ocurre es todo lo contrario: esta consecuencia final le demuestra que el castigo es adecuado al crimen cometido. El pequeño suele tener la sensación de que sus padres y el mundo en general lo tratan injustamente y parece que no se puede hacer nada por evitarlo (1986: 201).

Esas lecciones que se transmiten a través de estas historias de fantasía o su versión audiovisual en las pantallas ayudan a los niños a entender las consecuencias de nuestras

malas acciones. En páginas anteriores analizamos la fascinación que despiertan estos personajes sobre los niños y niñas. Ahora estudiaremos cuáles serán esos castigos que reciben estos antagonistas y cuáles son los motivos para que el peso de la ley recaiga sobre ellos, según la opinión de los más pequeños.

- ¿Y qué creéis que les debe pasar a los malos? ¿Creéis que deben ser castigados...? (moderadora)
- M - Eso sería difícil...  
(...)
- M - Deberían ser enseñados, deberían ser enseñados.

GD. 10:9

GD. 10: Niños y niñas 5/8, Madrid

Si les preguntamos sobre el tipo de castigos que creen que suelen recibir estos personajes malos, obtenemos algunas de las siguientes respuestas:

- M - Algunos mueren.
- M - Sí, algunos mueren.
- M - Algunos reciben su castigo, otros mueren, y otros, quién sabe...  
(Risas)
- M - Yo he visto en algunas pelis en la que los malos se quedan malos, como en la de "Los Increíbles".

GD. 3:6-7

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En el siguiente ejemplo, se introduce un tema interesante sobre el que nos detendremos más adelante: la separación entre la realidad y la ficción. Sin embargo, no hemos querido dejar de incluir estas opiniones sobre qué le ocurre a los malos de estas películas, si es auténtico lo que les sucede en la pantalla o si sólo son "personajes" que se mueren en la ficción pero no en la vida real. Ellos lo expresan del siguiente modo:

- ¿Qué les suele pasar a los malos en las pelis? (moderadora)
- H - Que mueren.
- H - Pero, en realidad, ellos no mueren.
- M - Es verdad, no mueren.
- H - En algunas ocasiones, los buenos le atrapan y entonces lo meten en la cárcel.

GD. 9:12

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Por otro lado, vemos que algunos de los comentarios que suscita esta misma escena animada adquieren un cariz diferente en otro de los grupos. Algunos de los razonamientos que los niños hacen sobre esta situación violenta resultan un tanto "peligrosos" y ellos responden del siguiente modo ante la pregunta qué habría que hacerles a los villanos:



- H - ¡Matarles! Porque son malos...
- M - Si alguien se porta mal, hay que matarle...
- M - Y así tienen su merecido.
- ¿Y no habría que decirles que tienen que ser buenos? (moderadora)
- M - Es que como ellos matan a la gente...

GD. 1:13-14

GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

- ¿Y cuántos tipos de castigo se os ocurren que pueden recibir los malos? (moderadora)
- M - Ir a la cárcel.
- (Risas)
- M - Ir al infierno, matarles...

GD. 3:7

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Pero a pesar de que ellos condenan la conducta de determinados personajes malos en la acción, también dejan una puerta abierta a que si estos antagonistas quisieran reformarse pudieran hacerlo sin consecuencias graves y condonar así su “deuda con la sociedad”.

- Decíamos que había diferentes formas de castigar... (moderadora)
- M - Cárcel.
- M - Arreglar lo que ha roto, porque sabe que lo ha hecho mal y lo va a arreglar.
- M - Castigarle para que haga servicios por la comunidad.
- M - Que pague lo que ha hecho, haciendo lo mismo... arreglando lo que ha hecho mal.

GD. 3:7-8

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Por otro lado, de manera complementaria a estas opiniones, las niñas especialmente también contemplan la posibilidad de que estos personajes puedan cambiar y sean capaces de transformarse en buenas personas:

- ¿Y os parece bien? (moderadora)
- H - Sí.
- M - A los malos, sí.
- H - No, porque si los malos se disculpan, no.

GD. 9:12

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Recogemos una reflexión de Bettelheim acerca de esa educación moral que nos proponen los personajes de estas historias.

Tanto en los cuentos de hadas, como en la vida real, el castigo o el temor al castigo sólo evitan el crimen de un modo relativo. La convicción de que el crimen no resuelve nada es una persuasión mucho más efectiva, y precisamente por esta razón, en los cuentos de hadas el malo siempre pierde. El hecho de que al final venza la virtud tampoco es lo que provoca la moralidad, sino que el héroe es mucho más atractivo para el niño, que se identifica con él en todas sus batallas (1986: 17).

El niño es capaz de identificarse con el personaje principal de manera autónoma, gracias al desarrollo de las capacidades o habilidades que este héroe muestra a lo largo de la trama. Sin embargo, como hemos visto en páginas precedentes, no siempre la huella de la moralidad se imprime en estos menores de manera biunívoca, sino que la atracción por los personajes malvados y sus cuestionables acciones también puede resultar de gran interés para los más pequeños, aun sabiendo que no es el comportamiento a seguir.

Antes de finalizar este apartado sobre las luces y las sombras que tienen los antagonistas en las películas de animación sobre las que hablamos en estos grupos, veamos una situación curiosa sobre esta cuestión. Hablaremos ahora de una de las máximas conjeturas que estos menores alcanzan a elaborar relacionadas con este perfil de personaje malo en la ficción es la que se produce en el GD. 1, realizado en Madrid, con niñas y niños españoles. Alguno de estos menores llega a identificar esta relación de justicia entre hacer las cosas mal / recibir el “castigo” de la muerte con el suceso real del asesinato de Osama Bin Laden.

- M - Pues el otro día mataron a un hombre (risas), porque fue malo... El que puso las bombas en Nueva York.  
¿Lo habéis visto en la tele? (moderadora)  
M - Yo, sí.  
M - Yo, sí.  
H - Yo, sí; yo, sí; yo, sí; yo, sí...  
M - Yo, no.  
M - Ni yo.  
M - Y murieron 3.000 personas en las dos torres de Nueva York.

GD. 1:9

GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

Estos comentarios nos dejan sorprendidos por la identificación inmediata que realizan a partir de un escenario de fantasía y cómo lo trasladan a un plano real de la vida. Además, no deja de ser curioso el conocimiento que poseen de la actualidad a través de los medios de comunicación, especialmente de los informativos. Las niñas más pequeñas de 5 años –a excepción del único participante masculino que insiste en que él sí que ha visto esas imágenes- no conocen tal hecho, pero todos los demás sí que están al tanto de lo sucedido porque lo han visto en la televisión.

Este tipo de declaraciones pone de relieve el importante papel que cumple la televisión y la falta de filtros necesarios a la hora de seleccionar los contenidos de los programas que ven los menores de la casa. No resulta extraño que los niños y niñas de nuestros días estén más al corriente de los sucesos trágicos y dramáticos que muchos adultos. Investigaciones como las impulsadas por García Galera (2005: 173-189, 2006) ayudan a tomar conciencia de este

hecho tan común en nuestra sociedad. En el libro *Audiencia infantil e información sobre terrorismo. Los medios ante el 11 M* (2006), coordinado por García Galera, el equipo de investigadores de este estudio analiza el contenido de los informativos y ponen en práctica grupos de discusión con padres y madres de familia. La finalidad del estudio era recoger los impactos de las imágenes violentas proyectadas en los medios a partir de los atentados del 11 de marzo de 2004, en Madrid, y su influencia en los menores. Este estudio revela que, durante la mañana en la que ocurrió este trágico incidente, “se mantuvieron frente a la televisión casi un millón de espectadores”, casi tres veces más con respecto a los índices de audiencia habituales en nuestro país. Entre esas personas que estaban atentas a la pantalla, se encontraban también los niños. A lo largo de ese 11 M de 2004, vieron la televisión “2.891.000 niños de 4 a 12 años (el 79.6% de la población de esta edad). El consumo infantil se situó en 126 minutos. Cada niño pasó una media de algo más de dos horas frente al televisor” (2006: 14). Estas cifras constituyen una prueba más de que los niños de nuestro país consumen contenidos que no son adecuados a su edad y no cuentan con controles paternos que limiten el consumo mediático en este público más vulnerable.

#### **8.3.4.2 La violencia como causa de conflictos emocionales**

Tras trasladarnos a otra dimensión a partir del comentario generado en este grupo en cuanto a la muerte como castigo de los malos, también en la vida real, nos centramos ahora en el papel que cumple la violencia y su íntima relación con los antagonistas. Es casi inevitable hablar de los personajes malvados de estas historias sin hacer mención a la violencia que, normalmente, envuelve sus actos. A menudo, la violencia en la pantalla constituye un poderoso instrumento que desemboca en múltiples ocasiones en la muerte de alguno de los personajes. Resulta muy poco probable que una historia pueda resolverse sin que, antes o después, el héroe o heroína se enfrenten al villano, haciendo uso de la violencia en cualquiera de sus formas para cumplir su misión. Se trata de una situación en la que algunos de los personajes podrían sufrir daños y cuyo máximo castigo sería la muerte. **Esa relación de la violencia con la muerte como principal conflicto emocional que nos encontramos en estas películas nos ocupará las siguientes páginas de este capítulo.**

##### **8.3.4.2.1 Percepción e impacto de la violencia en la animación**

En el análisis de contenido de estas películas concluimos que los antagonistas de los relatos suelen encarnar contravalores y actitudes negativas como situaciones de desprecio, actos crueles o llevan a cabo cuestionables conductas violentas en el desarrollo de la trama. *Sid*, el niño malo de “Toy Story” (1995); *Hooper*, el saltamontes opresor de “Bichos” (1998), *Buddy*, el resentido niño de “Los Increíbles” (2004) o *Skinner*, el chef despótico y envidioso de “Ratatouille” (2007) serían algunos ejemplos de este perfil en las historias animadas de Disney y Pixar, objeto de estudio de esta investigación. Sin embargo, no sólo los malos encarnan acciones de esta naturaleza, ya que también los protagonistas y algunos de los personajes secundarios de estas historias se ven envueltos en múltiples situaciones violentas a las que deben enfrentarse.

Algunas de nuestras investigaciones anteriores corroboran esta importante presencia de la violencia en este tipo de contenidos consumidos por un público infantil:

[...] La *violencia* ocupa el primer lugar en cuanto a la naturaleza de las acciones que emprenden, fundamentalmente, los héroes y antagonistas masculinos de estos relatos audiovisuales. En el caso de DreamWorks Animation llama especialmente la atención que el 28,2% de las acciones que se han contabilizado en los 115 personajes sea de naturaleza violenta o agresiva. Es decir, de los 684 actos computados a partir de las tablas de análisis [...], 193 constituyen situaciones agresivas (Porto, 2010: 14-15).

Este dato es indicativo de este período temporal analizado en ese estudio (desde 1998 hasta 2008) y aunque esa proporción de acciones violentas en las producciones de Walt Disney y Pixar es inferior, la violencia como “reclamo” parece que es un ingrediente fundamental también en los contenidos audiovisuales sin restricción de edad.

Aunque también es necesario saber determinar muy bien qué entendemos por violencia y el modo a través del cual se proyecta. Cada autor sostiene su propia definición del concepto y el marco de actuación y “no es lo mismo la violencia que percibimos a través de la televisión (receptor pasivo) que en un videojuego (participación activa), por ejemplo, donde además, las imágenes suelen contener altas dosis de realismo” (Porto, 2012: 723-724). Para delimitar mejor este campo, podemos tomar como referencia la siguiente definición de violencia entendida como la expresión abierta de comportamientos que implican forzar físicamente a otra persona -o bien a uno mismo, en el caso del suicidio, por ejemplo-, y por tanto incluye cualquier acción en contra del deseo de uno como herir, la amenaza de causar daños, asesinar o la propia muerte” (Gerbner & Gross, 1976; Signorielli, Gerbner & Morgan, 1995). Otras explicaciones del término aluden a la violencia como aquella acción que causa -o pretende causar- un daño a otra persona o a uno mismo, en un sentido físico o psicológico, incluyendo amenazas implícitas, conductas no verbales y explosiones de cólera dirigidas en contra de animales y objetos (Mustonen & Pulkkinen, 1997: 173). En nuestro caso, y tal y como se puede confrontar en el capítulo sobre el análisis de contenido y la explicación de los criterios empleados en este trabajo, tomamos como punto de partida para la codificación de este tipo de escenas la definición de Gerbner & Greenberg sobre un acto violento como “una clara expresión de fuerza física o verbal (con o sin arma), contra sí mismo o contra otro, producida de forma intencionada o de manera fortuita e independientemente de que provoque o no lesiones psicológicas o físicas” (citado en García Galera, 2000: 15-17). Así mismo, toda discusión acalorada en la que se produzcan gritos, insultos... que pueda derivar o no en un enfrentamiento físico también es considerada como situación violenta.

En esta investigación reflexionamos sobre la violencia contenida en las películas de animación “Autorizadas para todos los públicos” así que, por definición, uno de los criterios que debe reunir esta clasificación por parte de la *Comisión de Calificación de Películas Cinematográficas*<sup>10</sup> en España, estas producciones no deben incluir escenas que contengan algún tipo de violencia, sea física o verbal. La violencia o la muerte en este tipo de narraciones audiovisuales se muestran con un grado de crudeza menor que en las películas de ficción para adultos o incluso en otros materiales infantiles, pero igualmente está muy presente y veremos de qué manera la conciben los más pequeños.

En estos grupos, para poder evaluar las reacciones ante la violencia contenida en las películas se les ha proyectado una selección de escenas en las que se recogen situaciones agresivas. Esta violencia “suavizada” –aunque en algunos casos se incide bastante y, de un

---

<sup>10</sup> <http://www.mcu.es/cine/CE/Industria/CalificacionPelículas.html>

modo innecesario, en mostrar un tipo de violencia en la que no se escatima en detalles, pese a ser películas aptas para menores- puede llevarse a cabo mediante el uso de armas o a través de encuentros físicos o verbales entre los personajes.

Tras haber analizado el impacto de estas escenas violentas entre los chicos y chicas que han tomado parte de este estudio empírico podemos encontrar tendencias muy dispares en sus opiniones sobre este tipo de contenidos. Señalamos algunas de las más significativas dentro de sus discursos:

- a) Muchos niños identifican *violencia con diversión*.
- b) A otros *les aburren los contenidos violentos*.
- c) Algunos de estos menores *sienten miedo* hacia escenas de este tipo.
- d) Las situaciones violentas les *provoca tristeza*.
- e) Estos contenidos *no les hacen gracia pero tampoco les asustan*.
- f) Algunos niños *contrastan las acciones violentas ficticias con experiencias anteriores*.
- g) Otros menores *prefieren ver otro tipo de contenidos* a los propiamente violentos.

Veamos algunos ejemplos ilustrativos de estos puntos de vista encontrados en estos grupos frente a los contenidos violentos que contienen algunas de las escenas seleccionadas en estas sesiones. En este caso, les preguntamos por una secuencia concreta de “Ratatouille” (2007), en la que la abuelita agarra una escopeta y comienza a disparar a las ratas que descubre en su casa.

- Si tuvieseis que definir lo que acabáis de ver, ¿qué diríais: es algo que os da miedo, risa, es divertido, os dan ganas de salir corriendo, os tapáis los ojos...?  
(moderadora)
- M - Divertido y...  
(Risas y dudas)
- M - Sí, divertido.

GD. 3:2  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En otra sesión mixta con menores, estos son algunos de los comentarios de los niños que también perciben como gracioso lo que sucede durante estos minutos de película.

- H - Qué graciosa, la vieja.
- H - ¡Ostras, con la escopeta!
- H - Y luego se va a caer una lámpara (...) Ya se va a caer...  
(Risas)

GD. 8:2  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

A diferencia de los anteriores, en otros grupos no resulta tan divertida esta parte de la película y expresan sus opiniones ante el resto de sus compañeros:

- Y volviendo a la película, ¿a quién le ha parecido gracioso lo que está haciendo la abuelita? (moderadora)  
(...)

M - A mí, no.

M - A mí, no.

M - A mí, sí.

H - Sí. (...)

GD. 1:10-11

GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

Como decíamos al comienzo, también nos encontramos con el punto de vista de aquellos menores que afirman que la violencia que se transmite en la película de “Ratatouille” (2007), en este caso concreto, les parece aburrida.

- ¿Os ha parecido gracioso, os ha dado miedo...? (moderadora)

M - A mí me ha parecido aburrido.

M - Miedo.

M - Sí, miedo.

M - A mí, aburrido.

GD. 2:4

GD. 2: Niñas, 5/8, Madrid

Pero especialmente resulta muy llamativo que cuando hablan de películas como “Rec” (2007) o alguna de las siguientes entregas de esta producción, alguno de los niños asegura que este estilo de escenas realmente violentas y sangrientas le aburre. Recogemos el siguiente ejemplo extenso en el que la niña explica en qué consiste la película para que entendamos mejor la reacción “antinatural” que manifiesta este niño de República Dominicana de 8 años:

M - (...) Es una niña que le ha contagiado la rabia un perro, y va cayendo el mal por todo el mundo... Las personas se quedan como muertas, así, tumbados, y luego reviven y son malos.

M - ¡Qué miedo!

M - Y tienen sangre por aquí (señalando la boca)

- (...) ¿Os gusta ver eso? (moderadora)

H - Sí, sí.

M - Sí.

H - A mí, sí.

M - A mí, no.

H - A mí me aburre.

GD. 9:6

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Estos diferentes puntos de vista sobre lo que acaban de ver, también están presentes en el GD. 10 realizado en la ciudad de Braga, con los niños más pequeños del estudio.

- ¿Os asusta esta escena? (moderadora)
- H - No.
- M - Sí.
- M - Sí.
- ¿Es divertida o da miedo esta escena? (moderadora)
- M - Es divertida.
- M - Da miedo.

GD. 10:5  
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

En otros de los extractos literales de la transcripción de estos grupos, nos damos cuenta de cómo ellos debaten y ofrecen sus puntos de vista sobre aquello que más les llama la atención de esta escena y emiten juicios de valor sobre lo que ven.

- ¿Y por qué se escapaban? ¿Habían hecho algo malo? (moderadora)
- M - Porque le querían disparar por una pistola.
- M - Les querían matar.
- H - Porque los ladrones no les gustan y le quieren matar.
- ¿Y qué es lo que más os llama la atención en esto que acabáis de ver? (moderadora)
- M - Pues que le matan..., que le quieren matar... y está mal.

GD. 7:3  
GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

En cuanto a la particular consideración que tienen los más pequeños sobre lo que está bien o mal en estas escenas violentas, seleccionamos también estas declaraciones. En esta ocasión, la escena también pertenece a la película “Ratatouille” (2007), pero es cuando *Colette* intenta hablar con *Linguini* en la cocina del restaurante. Ella quiere confesarle sus sentimientos hacia él pero *Linguini*, todavía dormido, no se entera y *Colette* se siente ignorada y le propina una fuerte bofetada que lo deja tirado en el suelo por el impacto del golpe. Una de las niñas identifica rápidamente esa situación de violencia que se produce entre dos personas que se quieren con alguna de sus experiencias previas vividas en su propia casa, con sus padres.

- ¿Y qué es lo que pensáis vosotros sobre eso (que se peguen)? (moderadora)
- M - Yo creo que eso no está bien.  
(...)
- M - Bueno, mi madre ya pegó a mi padre y mi padre ya pegó a mi madre alguna vez...

GD. 10:7  
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

En otra de las sesiones, detectamos algunas reacciones diferentes a las que hemos venido recogiendo en estas páginas. En el GD. 4, realizado en Madrid, sólo con niños con edades

comprendidas entre 7 y 10 años, uno de estos menores más pequeños manifiesta una actitud evidente de vulnerabilidad ante una situación violenta reproducida en uno de los vídeos seleccionados. Se trata de la parte final de “Toy Story 3” (2010), cuando *Lotso* traiciona a *Woody* y sus amigos, y uno de los niños de este grupo de discusión se tapa los ojos con las manos porque considera que lo que va a ocurrir a continuación podría asustarle y no se atreve a ver sin miedo las imágenes<sup>11</sup>. Esta clase de situaciones nos evoca la capacidad que posee el cine, las películas para hacernos sentir con los personajes todo aquello que ocurre en la pantalla: notamos sus miedos, sufrimos con sus angustias, nos llenamos de satisfacción con una resolución agradable de los conflictos....

Todo el mundo recordará alguna escena de su propia niñez, en la que veía una película de terror y trataba de no ver poniendo la mano delante de la cara pero también tratando de ver, entreabriendo los dedos. Esta dualidad es característica de la fascinación: querer apartarnos del motivo de fascinación, y sentirnos atraídos por él al mismo tiempo (Iturralde Rúa, 1984: 54).

Veamos ahora otro ejemplo de otras reacciones observadas en estas sesiones con niños. A éstos también se les muestra la parte de la película “Bichos” (1998) en la que las hormigas, alentadas por *Flik*, se enfrentan al malvado *Hooper*. En el siguiente fragmento se resume gran parte de la tipología de las actitudes de estos menores ante la violencia animada: unos manifiestan su preferencia por los contenidos de esta naturaleza; otros sienten miedo cuando están delante de escenas agresivas; y otros aseguran que nos da miedo pero les provoca tristeza cuando ven que algún personaje está sufriendo por causas violentas.

- Vamos a ver otra cosa (moderadora)
- H - ¿No podemos ver algo de miedo?
- H - Es muy malo (cuando se enfrenta *Hooper* a *Flik*) y da miedo cuando hace eso... Cuando le pisa la cabeza.
- H - A mí no me da miedo.
- H - No da miedo.
- H - No me da miedo, sólo me pone triste.

GD. 4:9  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

En otros casos, parece que la inclusión de este tipo de situaciones podría producir un efecto de catarsis en los menores, como podemos apreciar en los comentarios que siguen, especialmente de la mano de un niño de 8 años de República Dominicana.

- M - Corre, da igual el libro, da igual el libro... ¡corre! (refiriéndose a la huida de *Remy* y las demás ratas)
- H - ¡Mátalo, mátalo, mátalo, mátalo!

---

<sup>11</sup> Estas observaciones también son tenidas en cuenta en el análisis cualitativo de los grupos de discusión, gracias al apoyo que suponen las anotaciones tomadas durante el transcurso de las sesiones de trabajo, como complemento a la transcripción.



- M - Su padre es el jefe de la manada.
- H - Claro.
- M - Corre, rema, rema, rema...
- H - Venga, mávalo, mávalo.

GD. 9:13

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

En este grupo sólo con niños estas escenas violentas en las que se ven armas no son divertidas ni graciosas, y se decantan por otros contenidos.

- ¿Y eso es divertido, dar tiros así? (moderadora)
- H - No.
- H - No, no es divertido.
- H - Yo prefiero al *Rayo* (...)

GD. 11:7

GD. 11: Niños 5/6, Braga

Con algunos de los ejemplos que hemos recogido en este epígrafe hemos tratado de reflejar los principales puntos de vista que adoptan los menores cuando se enfrentan a contenidos violentos a través de la pantalla. Confirmamos que, a partir del análisis del discurso generado en estos 11 grupos, los efectos que causa las escenas violentas o agresivas en los más pequeños podrían variar en función del sexo, edad y las características particulares de cada niño.

#### 8.3.4.2.2 ¿Para qué sirven las armas?

- "Para matar o para cazar"  
Ángela, 11 años, España
- "Para matar... a los enemigos"  
Lara, 8 años, España
- "Para defenderte de ladrones"  
Mohamed, 5 años, Marruecos
- "Para matar, pero también para jugar"  
Ana, 5 años, Marruecos

En todos los grupos de discusión realizados aparece el tema de las armas y la visión que los menores tienen de estos dispositivos, casi siempre asociados a la violencia tanto en la vida real como a través de las pantallas. En general, como veíamos en algunas de las declaraciones de estos pequeños, las armas sirven para matar, cazar animales o castigar a los que se portan mal. Para cerrar este epígrafe sobre el papel que cumple la violencia en estas películas de animación, nos ha parecido pertinente incluir un breve apartado en el que recopilamos algunas de las opiniones de estos chicos y chicas sobre la función de las armas y su relación con la violencia y los conflictos emocionales en estas historias.

Como uno de los resultados que nos ha llamado la atención en esta investigación sobre películas de animación entendido como un material audiovisual consumido especialmente

por un público infantil es la inclusión de las armas de fuego como instrumentos para acabar con el rival y lograr la meta final. De las 12 películas que abarca nuestro estudio, encontramos de manera habitual la presencia de pistolas, escopetas o modernísimas armas capaces de destruir cualquier obstáculo que se anteponga en su camino. En algunos de los títulos tan solo aparecen estas armas de manera secundaria como podría ser el ejemplo de “Ratatouille” (2007), aunque en escenas con mucha intensidad como en la que aparece la persona mayor con la escopeta detrás de las ratas; pero contamos con otros ejemplos como “Up” (2009), “Wall-E” (2008) y, especialmente “Los Increíbles” (2004) y “Cars 2” (2011), en los que la violencia que se desarrolla en estas películas alcanza un nivel muy superior. De hecho, estos dos largometrajes son los que más actos violentos reúnen con respecto al conjunto de la muestra y donde el uso de armas para luchar contra el enemigo es la tónica dominante en el desarrollo de la trama.

Sin más, nos introducimos en algunos de los comentarios que hacen estos menores sobre las armas y el conocimiento que tienen sobre este tema. Por ejemplo, algunos de los menores se muestran a favor de las armas en casa, como modo de protección, especialmente cuando hablamos de personas mayores indefensas que viven solas en su hogar. Así que, tras ver la escena típica de “Ratatouille” (2007) de que la venimos hablando a lo largo de estas páginas, algunos de estos chicos opinan lo siguiente:

- ¿No os parece raro que la abuela tenga una escopeta? (moderadora)
- Todos - Sí.
- H - No, no me parece raro.
- M - Sí, porque es mayor.
- H - No, porque ella es mayor y tiene que defenderse.
- M - Pero con una escopeta, no.
- M - No, con una escopeta no, porque ella no está en el ejército.
- (Risas)
- H - No, porque yo con una escopeta le cojo a alguien y le mato.

GD. 5:3

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

En otro de los grupos se les vuelve a hacer la misma pregunta sobre qué opinan con respecto a que la abuelita tenga un arma y si les parece bien:

- H - Sí, para defenderse de los ladrones.
- M - Pero puede destruir su casa y quedarse sin hogar.
- M - Es verdad.
- H - Sí pero qué es mejor: ¿que la maten o quedarse sin hogar?
- M - Quedarse sin casa.
- H - Ah sí, ¿de qué le vale la casa si se va a morir? ¿No es mejor que ella siga viva? Así puede comprar muchas casas...
- M - Y si no le llega el dinero.

GD. 9:14

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

En esa misma escena de ficción, nos interesa saber cuál sería la reacción de estos niños ante una situación parecida a la que se encuentra la persona mayor de la película. Sintetizamos dos de sus respuestas, producidas de manera consecutiva y totalmente opuestas que podrían englobar los dos polos: aquellos menores a los que les gustan las armas y defienden su uso; y los que prefieren usar otros métodos de protección para enfrentarse a los peligros.

- Y vosotros en su lugar, ¿haríais lo mismo? (moderadora)
- H - Yo agarro una escopeta...
- ¿Y qué es lo que pensáis sobre eso, sobre las armas? (moderadora)
- H - A mí no me gustan las armas.

GD. 11:7  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Otra de las cuestiones sobre las que se le pregunta para que nos cuenten su parecer es acerca de la propiedad de las armas, a quién le corresponde tener pistolas o escopetas, pero comprobar su dominio sobre esta cuestión.

- ¿Quién creéis que pueden tener pistolas? (moderadora)
- H - Yo.
- M - Los ladrones, la policía.
- H - La policía.

GD. 7:5  
GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

Entre los puntos importantes que afloran en la conversación sobre este tema, ellos parecen tener muy claro cuáles son las funciones y para qué sirven las armas de fuego. Aquí dejamos algunas de sus respuestas:

- ¿Y para qué sirven las pistolas? (moderadora)
- H - Para matar.
- H - Para defenderte de ladrones... para salvar a los elefantes pequeñitos, de los malos...
- H - Y también a las gallinas.  
(Risas y comentarios)

GD. 7:5  
GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

Cuando hablan de que tienen pistolas en casa y no dudan en “cogerla” y disparar contra aquello que les moleste, como ocurre en el caso de “Ratatouille” (2007). Pero ellos se refieren a pistolas de juguete, no a armas reales, aunque hayan visto alguna vez una porque sus padres tienen armas en casa.

- ¿Tienes pistola en tu casa? (moderadora)
- H - Yo sí.
- M - Mi padre tiene una pistola de verdad, pero a mí no me la presta.
- H - Mi padre tiene una pistola más grande...
- ¿Para qué quieres una pistola? (moderadora)
- M - Para matar, pero también para jugar.
- H - No, pero es una pistola con agua...

GD. 8:3

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Al preguntarles si han visto alguna escopeta alguna vez, ellos responden con sinceridad. En general parece que no les dan miedo las armas, aunque entienden bien para qué sirven y si una pistola o una escopeta te disparan, entonces sí que podría resultar peligroso.

- ¿Habéis visto alguna escopeta alguna vez? (moderadora)
- M - Yo, sí.
- H - Yo, sí.
- M - Yo, no.
- M - No.
- ¿Y os dan miedo? (moderadora)
- Todos - Nooo.
- M - A mí no me da miedo...
- M - ¿Y si te disparan?
- Claro, ¿y si te disparan, qué pasa? (moderadora)
- M - ¡Pues tampoco!
- H - Pues a mí no me da miedo...
- M - A mí sí.
- M - Pues es que cuando ves una pistola, pues no.

GD. 1:8-9

GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

En general, a las chicas les suelen gustar menos las armas que a los chicos, y les dan más miedo que a ellos.

- ¿Os dan miedo las pistolas? (moderadora)
- H - No.
- H - A mí, no.
- M - Pues a mí sí.
- M - Sí, sí. A mí, sí.

GD. 7:5

GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

En este GD. 11 sólo son niños, y antes de finalizar este breve apartado, encontramos una apreciación curiosa de uno de los menores que se cuestiona si las armas existen en realidad o sólo en las películas, en la ficción.

- ¿Creéis que debemos usar armas? (moderadora)
- H - No.
- H - No.
- H - No, no.
- H - Ni existen...
- H - Sí que existen.
- Él dice que se deben usar armas... (moderadora)
- H - Mi abuelo tiene una para cazar conejos...
- H - ¡Ni existen armas en realidad!
- H - Existen, existen armas en realidad...

GD. 11:7  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Este tipo de dudas que aquí recogemos y que pueden asaltar a un niño de 5 o 6 años son las que nos recuerdan el perfil tan vulnerable con el que trabajamos en esta investigación. Es inconcebible que un adulto pudiese dudar de algo tan cotidiano, por desgracia, como son las armas en nuestra sociedad actual y no hablemos de otras como la americana. Estas incertidumbres y lagunas que un menor puede llegar a tener es un indicador más del escaso desarrollo de estos chicos que no superan la edad de los 11 años. Por ello, nos hemos visto obligados a adaptar esta técnica de trabajo a su nivel de comprensión para intentar acercarnos a lo que ellos piensan y perciben de todas estas cuestiones y obtener un discurso válido y fiable para nuestra investigación.

### 8.3.5 Comprensión y reacciones ante los conflictos emocionales

Con la finalidad de acercarnos a la comprensión de los más pequeños sobre esta realidad que nos rodea relacionada con los conflictos emocionales y el impacto que provocan a las personas, a partir del discurso de estos grupos de discusión hemos obtenido importantes resultados sobre esta cuestión. Se trata de trabajar directamente con los niños algunos de los conflictos emocionales que hemos descrito en el capítulo sobre el *Análisis de contenido* de las 12 películas que se incluyen como muestra de esta investigación. De tal modo que no profundizaremos en el contenido propiamente dicho de estas escenas o situaciones que hemos considerado emocionalmente fuertes, para no incurrir en reiteraciones en el texto. El objetivo es centrarnos más en las opiniones o puntos de vista que se recogen por parte de estos menores en las sesiones que hemos mantenido con ellos durante la puesta en marcha de la técnica cualitativa de los grupos de discusión.

En la obra más conocida de B. Bettelheim, este psicoanalista de origen austríaco afirma que “los cuentos de hadas enfrentan debidamente al niño con los conflictos humanos básicos” –y prosigue- “muchas historias de hadas empiezan con la muerte de la madre o del padre; en estos cuentos, la muerte del progenitor crea los más angustiosos problemas, tal como ocurre (o se teme que ocurra) en la vida real” (1986: 16). Y desde ese punto de partida comenzamos nuestra andadura con el presente trabajo. Ahora tratamos de recoger algunos de los frutos obtenidos mediante la puesta en práctica de estos grupos de discusión con niños, aunque la información es inagotable en estas páginas que aquí presentamos.

Esos conflictos emocionales a los que nos referimos tienen mucho que ver con el abandono, la partida, la traición, la violencia, la tristeza, la pérdida... y todas aquellas situaciones y circunstancias con una gran carga sentimental en las que todas las personas

nos vemos envueltos a lo largo de nuestra vida. Los momentos agradables conviven con estos episodios más duros, son las dos caras de la misma moneda, tanto para los adultos como para los más pequeños. Observar las reacciones y actitudes de los menores sobre estos conflictos en la vida real sería un proceso mucho más complejo. De tal modo que utilizamos el cine como herramienta para descubrir de qué manera los niños y las niñas entienden estas situaciones emocionalmente fuertes que se transmiten a través de la pantalla. Afirman Loscertales & Núñez que uno de los grandes logros del cine es la capacidad de convertir a las personas –y especialmente a los niños- en espectadores insensibles y acostumarles a casi todo: sexo, violencia, amor, sufrimiento, muerte... Estas autoras sostienen que “en el fondo la pantalla enseña al público a convivir con la muerte, que se convierte en compañera habitual” (2001: 26-27).

Hemos insistido mucho a lo largo de este trabajo pero no dejamos de enunciarlo una vez más, al comienzo de este epígrafe. Los cuentos maravillosos y las versiones audiovisuales de Walt Disney Pictures y Pixar Animation no son simples películas de entretenimiento donde siempre ganan los buenos, estos relatos presentan otras dimensiones en sus historias. En ellas nos encontramos que la traición da sentido al compromiso; la solidaridad y el compañerismo están por encima de la violencia y la agresión; las malas conductas reafirman la importancia de los valores... De tal modo que la partida, el abandono, la separación y, especialmente, la muerte de alguno de los personajes constituyen puntos de inflexión para todos aquellos afectados por estas pérdidas que deben afrontar de la mejor manera posible.

En estos 11 grupos de discusión hemos abordado algunas de estas cuestiones que han ido brotando de sus conversaciones, al hilo de algunos de los fragmentos seleccionados para tratar estos temas tan importantes en la vida de un menor. Sorprenden las reacciones que nos encontramos en algunos de estos niños, así como la importancia de la edad, el sexo, la capacidad empática frente al dolor ajeno o su sentido de la diferenciación entre lo real y lo ficticio, a la hora de comprender aquello que ven a través de una pantalla.

### 8.3.5.1 Traición, abandono y lucha por sobrevivir en “Toy Story”

Recogemos algunos de los comentarios más significativos que se han dado en estos grupos en torno a los conflictos emocionales transmitidos en la tercera parte de esta película. De una manera especial, se aborda el conflicto del *cambio*, en el momento en el que *Andy* se hace mayor y el futuro de sus juguetes está por determinar. Otro de los momentos importantes de interés para este trabajo ha sido el sentimiento de *abandono* que experimenta *Lotso*, junto con *Risitas* y *Grandullón*, cuando *Daisy* les deja olvidados en el parque. Y en tercer lugar, aunque no menos relevante es la presencia del conflicto emocional de la *muerte* que se reproduce en esta película y la *traición* de *Lotso* con sus compañeros. En la escena final, vivimos momentos de máxima tensión, cuando parece que el destino de *Woody*, *Buzz*, *Jessie*, *Slinky* y todos los demás juguetes es morir en quemados en un vertedero de basura. Algunas de estas situaciones más características de este largometraje han sido proyectadas en los grupos, mediante fotogramas fijos o con breves fragmentos de audio y vídeo, material que luego generaría el debate entre los menores participantes.

Comenzamos por la traición que vivimos con la reacción del oso *Lotso* cuando tiene en su mano pulsar el botón y parar la cinta de la basura o salvarse él y dejar “tirados” a sus compañeros. Nos interesaba profundizar en estos contenidos tan emotivos en el momento

en el que un personaje malvado lleva a cabo una acción tan radical en perjuicio de otros, cuya intención no es otra más que provocar su muerte y desaparición.

Representamos sintéticamente esta escena final representada sobre “Toy Story 3” (2010) y algunas de las opiniones de estos chicos y chicas de 5 y 11 años sobre estos duros momentos, al menos para el espectador más adulto.

**“Toy Story 3”. Organización sintagmática de la escena proyectada**

Héroe y amigos luchan por sobrevivir —→ **TRAICIÓN** del villano —→ Ayuda —→ Triunfo del bien

- M - En esta parte, *Woddy* le da la mano a *Slinky*. *Woody* y los demás cierran los ojos... porque tenían miedo, de ir al fuego...  
(...)  
H - Porque iban a caer.  
H - Iban a caer al fuego...  
H - Iban a morir...  
M - Cuando los tres extraterrestres vinieron a salvarles, *Jessie* le estaba dando la mano a *Buzz*.  
- ¿Y por qué ella le daba la mano? (moderadora)  
M - Porque pensaban que se iban al más allá...

GD. 10:15-16

GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

También recogemos algunas de las ideas anotadas del conjunto de niños y niñas más pequeños que toman parte en la investigación, el GD. 8 con niños y niñas de 5 años.

- M - Yo la he visto. Había un muñeco que era muy malo.  
H - Sí, era malvado.  
(...)  
M - Se van a caer a un agujerito.  
H - Los muñecos le van a ayudar, le van a dar la mano, y le suben y le salvan.

GD. 8:14

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Acabamos de reproducir este extracto literal de una de las conversaciones mantenidas en un grupo de discusión con niños y niñas portugueses en los que comparten sus puntos de vista sobre esta escena. Los niños más pequeños tienen a describir más los hechos aislados de lo que ven, y entonces nos cuentan algunos de los detalles que más les han llamado la atención. Sin embargo, en los grupos realizados con los mayores, como podemos apreciar en los siguientes fragmentos se incluyen algunas cuestiones más de fondo en sus

comentarios y estos menores hablan sobre la “traición” que supone la conducta que lleva a cabo el oso con el resto de los juguetes.

- ¿Qué hemos visto aquí? (moderadora)
- H - Que se iban a morir juntos y les salvan.
- M - Que le van a quemar a todos...
- M - Porque el oso les traicionó.
- H - Y salvaron al oso pero el oso no les salvó a ellos.

GD. 5:10

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

Se trata de un momento difícil para estos personajes de la película. Queremos saber cómo estos contenidos llegan a los más pequeños y tratamos de conocer más a fondo cómo ellos perciben estas situaciones y el grado de comprensión de esta clase de situaciones. En uno de los grupos con niñas y niños portugueses, entienden que una vez que las personas dejan de estar presentes se van a un lugar mejor al que parece ser que llamamos cielo, y de manera gráfica lo representan en el margen superior de la hoja y siempre lo pintan de color azul, como veremos en algunas páginas posteriores.

- Y en tu opinión, si ellos cayesen al fuego –al final se salvan y pueden ir todos para casa-, pero y si llegan a caer en el fuego, después, ¿qué le pasaría? (moderadora)
- H - Morían e iban para el cielo...
- ¿Y qué es lo que quiere decir eso: “morir e ir para el cielo”? (moderadora)
- M - Es irse para una vida mejor (...).

GD. 10:18

GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

Es muy importante tener presente que la religión o cualquier principio religioso del menor o de la familia del menor podría influir en su percepción de determinados conflictos emocionales como el caso de la muerte. Sin embargo, es muy importante considerar estas sesiones de trabajo con ellos como un espacio en el que interactúan sobre sus propias opiniones, con “el respeto y el cuidado de no introducir ninguna nueva creencia” (Cortina & de la Herrán, 2005: 22-33), simplemente ellos comparten y expresan sus puntos de vista.

- ¿Y qué es lo que iba a pasar si caían todos al fuego? (moderadora)
- Todos - Morían.
- (...)
- M - *Woody* estaba muy triste...
- H - Van con Jesús...

GD. 10:16

GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

- Y si se muere alguien, ¿dónde se va esa persona? (moderadora)
- M - Al hospital.



H - Le entierran en la arena.

GD. 8:7

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

- ¿Y las personas que se mueren van al cielo? (moderadora)

M - Sí.

M - Sí.

M - Sí.

M - Dios le lleva.

M - No, las entierran.

M - No, profe. Los marroquíes los coge Dios y los lleva y luego ve qué han hecho y si es algo bueno los llevan al paraíso y si son malos los dejan (...), los queman.

GD. 2:9

GD. 2: Niñas 5/8, Madrid

También las niñas mayores cuentan qué es lo que le pasa a los personajes cuando les llega la hora de morir y desaparecen para siempre. Cada una de las niñas aporta su punto de vista des ese momento inevitable en la vida de una persona:

- Y si una persona desaparece, ¿lo hace para siempre? (moderadora)

M - No se sabe.

M - No se sabe, a lo mejor te vas a otro sitio. Aunque si es bueno, al cielo; y si es malo, al infierno.

M - Pienso lo mismo.

M - Yo también, lo que ha dicho ella: si eres bueno vas al cielo, y si eres malo, al infierno.

M - Aunque si eres medio-medio, te parten por la mitad: la mala se queda en la mala, y la buena en la buena.

GD. 3:4

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En el GD. 10 contamos con tiempo suficiente como para que los menores participantes pudiesen dibujar alguna escena relacionada con esta situación que sucede durante los últimos minutos de la película de “Toy Story 3” (2010). A continuación, mostramos algunos de sus dibujos:

**Imagen 24.**  
Dibujos sobre la escena final de “Toy Story 3”



Recopilamos algunas de sus explicaciones sobre sus representaciones:

- ¿Qué es eso azul por encima? (*señalando el dibujo*) (moderadora)
- M - Es el cielo...
- H - Es que si los personajes se mueren van para el cielo.
- ¿Se van para el cielo? ¿Quién os habló sobre eso? ¿Alguien os habló sobre eso en la escuela, en la televisión, en los dibujos animados...? (moderadora)
- H - No sé.
- M - En la televisión...
- H - En el ordenador.

GD. 10:17  
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

Uno de los datos curiosos al hilo de esta conversación es el papel que cumplen los medios de comunicación en la educación y formación en estos niños tan pequeños. A simple vista pensaríamos que estas cuestiones se enseñan y transmiten en el seno familiar en todos los casos. Sin embargo, a juzgar por los comentarios suscitados en este grupo, se advierte una posible carencia en el núcleo familiar como uno de los primeros agentes de socialización.

- M - (...) Y aquí es donde está la basura, el fuego (*explica su dibujo*)  
 - ¿Y qué es lo que ocurre después del fuego? (moderadora)  
 M - Que van para el cielo.  
 - ¿Y qué es lo que hacen allá? (moderadora)  
 M - Nada.  
 - Entonces, ¿ellos están allí sin hacer nada? (moderadora)  
 M - Están hablando (...)  
 H - Y luego vienen personas nuevas.

GD. 10:18  
 GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

Pasamos ahora a otro de los conflictos que estos menores acusan en esta película. Cuando *Lotso*, *Risitas* y *Grandullón* son *abandonados* por su dueña, *Daisy*, en el campo. La pequeña se había quedado dormida y sus padres no recogieron sus juguetes, de tal modo que se quedaron olvidados. Los tres personajes tratan de regresar a su hogar, junto a *Daisy*, pero cuando lo logran, *Lotso* descubre que la niña duerme con otro oso igual que él, y siente que les había sustituido, haciéndole creer a *Risitas* y al bebé que ya no tenían nada que hacer en aquella casa. Y así es como van a parar a Sunnyside, donde el malvado oso se siente como el carcelero de los juguetes nuevos que van llegando a la guardería. Reflejamos gráficamente esta escena que se les proyecta a estos niños para que puedan darnos su opinión.

#### "Toy Story 3". Organización sintagmática de la escena proyectada

Hecho inesperado → **ABANDONO** → Reacción: regreso a casa → Cambio de actitud

Aunque el siguiente fragmento literal es un poco extenso, hemos querido mantenerlo íntegro porque consideramos que refleja muy bien la percepción que ellos tienen sobre esta situación a la que han tenido que enfrentarse el oso y sus amigos, tras haber sido abandonados por la pequeña *Daisy*.

- M - Pero es que no fueron a un parque, fueron, por ejemplo, como cuando vas un día al campo, al campo, no me refiero al Centro Comercial, me refiero a un campo cualquiera, vas a hacer un picnic y se te olvida algo y no puedes volver a buscarlo porque puede haber miles, que te pases un poco y creas ya que aún no hayas llegado y eso, pues, no lo puedes encontrar.  
 M - Sí, y encima hay mucha gente y puede que te cojan.  
 M - Es distinto a un Centro Comercial que ponen en los objetos perdidos.  
 - Pero, ¿eso justifica que el oso sea malo? (moderadora)  
 H - Sí, un poco.

- H - Sí.  
M - No.  
M - No.  
M - No.  
H - Sí, porque antes no era malo.  
M - Un poco, porque te sientes frustrado cuando te reemplazan por un segundo. Te vas medio día y te reemplazan.  
H - Es como si te abandonan por otro hijo.  
M - Hombre, con razón se siente así un poquito...  
M - Por ejemplo, tu madre, te vas medio día de casa, mucho tiempo, y de repente va, y aparece otro.

GD. 5:9

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

Sin pretender excedernos demasiado en la comprensión de este conflicto emocional mediante la puesta en marcha de estos grupos, aportamos otros diferentes puntos de vista de las niñas mayores, en las que no consiguen llegar a un consenso.

- M - Es que a la niña se le olvidó el bebé y el osito y entonces, el osito lo toma como si ella no le hubiese querido más, pero el bebé quería a la dueña, a la niña, y a mí me daba una pena... Es como si fuera yo, en vez de ella.  
M - A igual que el payaso. Ellos dos querían volver porque sabían que la niña pequeña les había olvidado, pero el osito pensó que ya no les importaba.  
M - No lo entiendo, porque si al osito lo dejó por ahí tirado...  
M - A los tres: al payaso, al osito y al bebé.  
M - No, pero fueron de picnic y se le olvidó recogerlo, igual que a cualquier niño pequeño. Pero luego cuando se fue a la casa vio que había otro osito igual.  
M - No, ellos, lo primero estaban muy tristes, y cuando ellos, justamente consiguieron llegar a la casa, él vio que ya lo había sustituido, que le habían comprado otro, no que volvió.

GD. 3:12-13

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Antes de finalizar algunos de los conflictos más destacados que han salido en el discurso de estos grupos, hacemos una breve mención a una de las situaciones clave en esta película pero que ha sido tocada en algunos de los grupos, aunque de manera secundaria.

#### "Toy Story". Organización sintagmática de la escena proyectada

Incertidumbre sobre el futuro → **CAMBIO** → Juntos superan las dificultades → Triunfo

Otro de los conflictos que aparecen en estos grupos de discusión es el hecho del cambio: cuando *Andy* se hace mayor y tiene que ir a la Universidad. Entonces, sus muñecos, sobre todo *Woody*, no saben qué pasará con su futuro próximo.

- H - Yo la he visto.

- H - Es "Toy Story 3" porque *Andy* está mayor y, bueno...
- H - Y tiene que elegir entre qué juguete llevar y se lleva a *Woody*. Y luego se lo lleva al desván y su madre se los lleva a la basura y luego se ponen a saltar y, ¿a qué cuento toda la película?

GD. 4:4  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Por otro lado, aunque en este comentario, la niña de 11 años que lo introduce se está refiriendo a más cuestiones -como los distintos planos de la realidad y la ficción, sobre los que incidiremos más adelante- también ella habla de este conflicto inevitable en la vida de una persona: hacerse mayor.

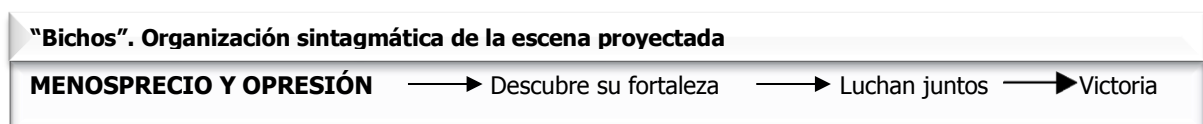
- Sí, pero por ejemplo, en la película de "Toy Story", cuando vemos que los juguetes que están hablando y todo, ¿eso es real? (moderadora)
- M - No.
- M - Bueno, yo eso lo entendería por una parte porque eso duele porque también sabes que vas a dejar tu pasado atrás y no, quieres volver a ser pequeño.

GD. 3:3  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

### 8.3.5.2 Menosprecio y abuso de poder en "Bichos"

Otra de las películas con las que trabajamos en estos grupos de discusión con menores es "Bichos" (1998). En concreto, seleccionamos algunos fragmentos breves e imágenes estáticas de fotogramas que abordan la cuestión de la opresión del fuerte sobre el débil, el menosprecio o las agresiones físicas y psicológicas ejercidas sobre los más vulnerables. Una de las escenas que impacta bastante a los niños y niñas es en la que *Hooper* amenaza a las hormigas porque éstas no les han guardado la comida, como hacen todos los años.

Recogemos tan solo algunas de las opiniones generadas en torno a este conflicto que se transmite en esta historia. Sintetizamos el contenido que se le presenta a estos niños sobre esta situación de la película de la siguiente manera:



Esta relación de inferioridad que sufren las hormigas con respecto a *Hooper* y su banda de saltamontes despiertan, en general, un sentimiento poco agradable entre los menores y provocan comentarios como los que mostramos a continuación.

- Esta película os ha gustado, ¿y tiene escenas de miedo esta peli? (moderadora)
- Todas - No.

- M - Bueno, la de las cigarras.
- M - Además, yo sé que son feas, pero no tanto.
- M - Es una escena un poco triste, un poco, que no me gusta.

GD. 3:9  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

- M - ¡En esa imagen hay violencia obsesiva!
- M - Los saltamontes tienen que obedecer a las hormigas, no al revés.

GD. 5:13  
GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

En el GD. 3, con niñas de 10 y 11 años, se posicionan fuertemente a partir de la imagen que se les muestra en la que *Hooper* está sujetando de manera muy brusca a la reina por el cuello. Dos de las niñas entienden que esa escena representa un abuso contra la mujer, contra la “especie femenina” en este caso, y reaccionan del siguiente modo:

- M - ¡Eso es maltratar!
- M - Maltrato de mujer, porque “eso” es una chica.  
(...)
- M - A mí ninguna me da miedo, sólo que no se debe maltratar a la gente.

GD. 3:13  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Por otra parte, también resulta significativo comparar esta perspectiva que aportan los más pequeños sobre una situación como la que estamos hablando, y cómo entienden este tipo de escenificaciones los más pequeños. Algunos de los niños de 5 a 7 años que han tomado parte en este estudio manifiestan reacciones relacionadas con el miedo o la tristeza, aunque no tanto como el sentimiento de la justicia o la moralidad de las acciones, como ocurre con los mayores, tal y como reflejan los comentarios anteriores. Los menores se detienen más en lo relacionado con los detalles visuales, las palabras malsonantes o las acciones propiamente; no son capaces de ir más allá y razonar o juzgar estos comportamientos dudosos, aunque reconocen que no están bien.

- M - ¡Qué pena!
- H - Profe, le han dicho “estúpidas hormigas”, y es una palabrota y eso... eso no se dice. Los saltamontes no les quieren.
- H - El saltamontes le empujó con el pie y lo enterró en la arena.
- H - Y fin.
- H - Es que ha sido demasiado corto esto.
- H - El saltamontes le dio así un puñetazo y, entonces, cuando le dio, la hormiga le dio otra vez y se quedó ahí.
- M - Estaban discutiendo las hormigas, porque no... no le quieren.

GD. 7:14  
GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

En esa descripción de los detalles, también advertimos que no entienden muy bien qué es lo que pasa en esta escena con una gran carga emotiva y violenta para un espectador adulto.

- H - Les quieren matar.  
M - El que hablaba le ha tirado... porque es estúpido.  
H - Porque él es un guerrero... Porque el jefe es muy malo y como es muy pequeña la hormiga y no puede comer, le pegó, le empujó.  
- ¿Y eso se hace? (moderadora)  
M - Si alguien me empuja a mí, yo le empujo a él; si alguien me pega, le pego. Lo que me hacen a mí yo se lo hago.

GD. 8:8  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

### 8.3.5.3 Alejamiento, pérdida y superación personal de *Nemo*

Incluimos esta película de Pixar porque en estas sesiones de trabajo también se les proyectaron algunas imágenes relacionadas con los personajes de esta cinta o determinados fragmentos ilustrativos de algunas escenas destacadas. Las conclusiones que extraen los niños sobre esta película no son especialmente relevantes, pero recogemos igualmente algunas de sus percepciones en sentido literal.

El conflicto emocional principal que ellos identifican en esta película es el momento en el que *Nemo* es capturado por unos pescadores y su padre comienza a buscarle por todo el océano, hasta llegar a Sydney. Podríamos sintetizarlo de la siguiente manera que aparece en el recuadro:



En esta historia también están presentes muchos otros conflictos de especial relevancia, y sobre algunos incidiremos más adelante, pero casi todos los niños al hablar de esta película se centran en esta dificultad a la que el pequeño *Nemo* tuvo que enfrentarse solo.

- H - ¡Es "Buscando a *Nemo*"! El padre está buscando al hijo. El padre no sabe que está en una pecera. Y trata de salir el hijo, pero al final no lo consigue. Y al final, una gaviota, o así más o menos se parece, consigue tirarlo al mar.  
H - Yo no la he visto.  
- ¿Cuál es la situación de aventuras que más os ha gustado? (moderadora)  
H - Cuando el buceador, cuando le captura.  
- ¿Y la más alegre? (moderadora)  
H - Cuando está con el padre.  
H - Cuando *Nemo* se encuentra con el padre.

GD. 4:5  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

- Todos - ¡*Nemo*!  
 - (...)  
 - ¿Es una peli divertida, triste...? (moderadora)  
 M - Divertida.  
 M - Es divertida.  
 M - ¡Divertida!  
 M - Es algo triste...  
 M - Bueno, sí es triste porque...  
 (...)  
 M - Porque atrapan a *Nemo*.  
 M - Sí, los pescadores.  
 M - Y tiene una amiga que siempre canta...

GD. 2:5-6  
 GD. 2: Niñas 5/8, Madrid

Entre los niños que han visto esta producción animada, algunos la definen como divertida y de aventuras, aunque otros se encuentran una mezcla de sentimientos porque no deja de ser una historia triste en el momento en el que el protagonista es capturado, nada más empezar la película.

Una cuestión que llama la atención es que en uno de los grupos sí que se habla de esa primera pérdida drástica que se produce al comienzo de la historia, cuando *Coral*, la madre de *Nemo*, y todos los hermanos del pequeño mueren a causa del ataque de un pez. Sobre todo, sorprende que esta percepción se produzca en uno de los grupos con niños pequeños, entre 5 y 7 años. Veamos representada la situación:

**"Buscando a Nemo". Organización sintagmática de la escena proyectada**

Vida en familia: *Marlin* y *Coral* → Ataque → **MUERTE** de la madre → *Nemo* sobrevive

Por todo lo que hemos venido diciendo, esta muerte no se da en un sentido explícito y justamente se produce al arrancar la cinta, pues aun así, una niña de 7 años menciona este hecho e identifica la película a partir de esa situación concreta.

- H - *Nemo, Nemo*.  
 H - (...) Es una peli de un niño y un padre.  
 M - No, de una madre que la mató un tiburón.  
 M - ... que el tiburón quería matar a "Moni", digo a "Mori".  
 H - Yo no la he visto...  
 M - Yo sí.

GD. 7:8  
 GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

El tema de la discapacidad en "Buscando a Nemo" (2003) es una cuestión importante, pero no parece serlo tanto para estos pequeños. Es necesario abordar este asunto de una manera



más directa para que puedan darnos su opinión sobre la minusvalía que padece este pequeño pez payaso. Sintetizamos este conflicto emocional de un modo esquemático:

**"Buscando a Nemo". Organización sintagmática de la escena proyectada**

Discapacidad de *Nemo* por el ataque → Sobreprotección → **SUPERACIÓN PERSONAL**

A lo largo de su discurso, intentamos incidir sobre esta cuestión para que los menores puedan ofrecer su punto de vista sobre este hecho, pero para ellos no es algo evidente y no es fácil que reparen en la discapacidad de *Nemo*, parece ser. Únicamente tomando parte en la conversación de una manera más directa conseguimos que, al menos, uno de los niños entre los 70 participantes, se interesase por este aspecto que padece el protagonista.

- ¿Qué le pasa a *Nemo*? (moderadora)
- H - Que se queda atascado.
- H - Y pone una piedra para que se, como se llama, para que se...
- M - ... para tapar la pecera porque estaba sucia.

GD. 6:11

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

- Y *Nemo*, ¿es igual al resto? ¿Tiene algo diferente? (moderadora)
- H - No.
- M - No.
- M - No.
- H - Bueno, tiene una rota ala. Y no es igual a los otros, no puede nadar tan rápido como los otros.

GD. 6:11

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

Aunque la conversación que generó esta película entre los menores no ha sido muy extensa, sí que nos hemos dado cuenta que el conflicto principal en el que reparan estos menores es en la pérdida de *Nemo* y el posterior reencuentro de su padre. Conflictos como la soledad, la culpa o la muerte como compañera de viaje a la que tienen que burlar continuamente, sobre todo *Marlin* y *Dori* para alcanzar su misión de rescatar a *Nemo*, pasan más desapercibidos para estos chicos y chicas en esta película.

#### 8.3.5.4 Aislamiento de la familia en "Los Increíbles"

Quisiéramos hacer una mención especial a uno de los conflictos sobre los que algunos de estos menores se pronuncian y es a raíz de la película de "Los Increíbles" (2004). Para ellos esta producción que aborda el tema de los superhéroes y su misión de salvar el mundo supone que deben convivir con el anonimato y que además, esas buenas acciones implican dejar a un lado a la familia, ya que tienen un trabajo que les compromete mucho.

En este caso, no se les proyecta ninguna imagen en relación con este conflicto que ellos mencionan, sino que simplemente, alguno de los menores repara de manera especial en este valor añadido de los personajes. Vemos cómo, de manera excepcional, alguna de las niñas de uno de los grupos más adultos se pronuncia sobre esta difícil situación a la que debe enfrentarse esta familia, según su opinión.

- ¿Y qué hacen estos personajes? ¿Os gustaría ser como ellos? (moderadora)
- M - Salvan el mundo. A mí no me gustaría ser como ellos porque es una gran responsabilidad, y eso también, y abandonar a tus seres queridos...
- M - ¡Pero si lucha con su familia!
- M - No, pero me refiero a abuelos, tíos, y todos en general, no sólo a la familia.
- M - A mí sí, porque cuando salvas a alguien, toda la gente, ves que te está agradeciendo porque le acabas de salvar la vida.

GD. 3:5

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Una de las mayores, insiste en que es importante permanecer al lado de las personas que quieres, de tu familia, arropada por tu madre, por tu padre, y quizá para salvar el mundo se requiere renunciar a valores fundamentales. “Además, si tienes superpoderes te tendrías que esconder del mundo para que no te descubran. Y te apartarían de la gente”, en la opinión de esta niña de 11 años, nacida en Madrid y de padres ecuatorianos.

### 8.3.5.5 Separación y despedida de *Rayo McQueen*

En “Cars” (2006) se vive un momento muy emotivo en el momento en el que la escudería y los periodistas encuentran a *Rayo* en la Ruta 66, en Radiador Springs, gracias a la información proporcionada en secreto por *Doc. McQueen* se reencuentra con *Mack* y con los demás compañeros de las carreras, pero le da pena despedirse de sus nuevos amigos.

Podríamos reflejar esquemáticamente esta escena que viven estos personajes tal y como sigue. A partir de esta separación, los amigos le acompañan hasta el final y *Rayo* se alza con la victoria del público gracias a su ayuda y buenos consejos.

#### “Cars”. Organización sintagmática de la escena proyectada

Partida del héroe → **DESPEDIDA** → Sus amigos le ayudan a ganar → Triunfo

Nos interesa incidir sobre cómo perciben los más pequeños ese sentimiento de la despedida y cómo comprenden ellos una escena tan emotiva como la que acabamos de señalar. Veamos algunas de sus respuestas y comentarios al respecto.

- Entonces, ¿eso era una despedida, no? De *Sally*, de los amigos... ¿Creéis que él estaba contento, triste...? (moderadora)
- Todos - Triste.

- (...)
- H - Mal, si se tiene que despedir de sus amigos...
- H - Tiene nostalgia, echan de menos<sup>12</sup>.
- ¿Echar de menos? ¿Y que es para vosotros echar de menos? (moderadora)
- H - Echo de menos a Álex.
- H - Yo también.

GD. 10:13

GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

A partir de esta escena, ellos hablan del sentimiento de echar de menos, el protagonista está triste porque echa de menos a sus amigos. Al momento, estos niños se identifican con el personaje y confiesan que ellos también se sienten afectados por la falta de uno de sus compañeros del colegio, según lo que nos explican después de la sesión grabada.

En otro de los grupos se evidencian los mismos sentimientos asociados a ese momento de despedida que protagoniza *Rayo McQueen* cuando su escudería le encuentra en Radiador Springs. En este caso, además también se habla de la alegría que supone el reencuentro, no sólo de la tristeza de decir adiós a sus nuevos amigos.

- ¿Y cómo se estaban sintiendo las personas que estaban allí? (moderadora)
- Todos - Mal.
- H - Porque él se iba a cambiar de ciudad, se iba para Estados Unidos.
- ¿Y por qué se estaba despidiendo? (moderadora)
- (...)
- ¿Estaban tristes o estaban contentos porque él se marchaba? (moderadora)
- Todos - Tristes.
- H - No, no. Estaban tristes porque perdían a *Rayo*, pero cuando encontraron a *Rayo* en Radiador Springs quedaron contentos para poder participar en la carrera.

GD. 11:14-15

GD. 11: Niños 5/6, Braga

Asociada a ese conflicto emocional al que se ve obligado *McQueen* en esta escena está el hecho de separarse de sus amigos, mucho más importantes de lo que él creía en un primer momento. No será fácil irse del lado de *Hudson Hornet*, *Mate*, con todos los buenos ratos que han vivido, y especialmente, decirle adiós a *Sally*.

En este breve fragmento que se les presenta en alguno de los grupos, sobre todo las niñas se dan cuenta de los sentimientos que les unen a *Sally* y *Rayo*. Para ellos no resulta tan sencillo captar esos matices, pero ellas siempre tienen un sentido extra en cuanto al plano emocional que se produce entre los personajes. A modo de ejemplo, recogemos las siguientes apreciaciones que realizan estas dos niñas portuguesas de 6 años de edad. Al final, en la última opinión que aporta un niño, también de la misma edad, reafirma esta idea de que ellos son menos proclives a reconocer o identificar estos sentimientos afectivos hacia los demás.

---

<sup>12</sup> Los niños hablan de la palabra portuguesa “saudades” para referirse a ese sentimiento de nostalgia.

- Bien, acabó. ¿Qué es lo que vimos en esta escena? (moderadora)
- H - Que *Rayo* es una estrella.
- M - Quería quedar con *Sally*.
- M - ... Pero él no podía.
- ¿Y por qué quería quedar con *Sally*? (moderadora)
- M - Porque a él le gustaba ella...
- H - Porque le vinieron a buscar.

GD. 10:12-13  
GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

### 8.3.5.6 Violencia y supervivencia en “Ratatouille”

Una de las escenas clave que se proyecta en casi todos los grupos es la de la película de “Ratatouille” y la presencia de la abuelita intentando eliminar a balazos los ratones que descubre en su casa. Se trata de un momento bastante exagerado en el que vemos a esta persona mayor en plena acción y que a los menores les suele resultar bastante graciosa, pese a la violencia gratuita que recogen estas imágenes en las que la anciana dispara con su escopeta sin compasión.

Resumimos de manera gráfica este momento protagonizado por esta abuela guerrera y su arma de fuego, mientras *Remy* y el resto de la colonia tratan de esquivar los disparos y huir:

#### “Ratatouille”. Organización sintagmática de la escena proyectada

**VIOLENCIA** contra el héroe → Persecución → Ayuda → Misión cumplida

Una vez que vemos esta escena, se les pregunta a los niños qué es lo que ha sucedido en la pantalla, qué ocurre en la historia.

- ¿Quién me cuenta qué ha pasado? (moderadora)
- M - Que, que, por coger un libro, sus amigos le han dejado atrás y su padre no. El padre le da ánimos para que siga con ellos.
- Y al final, ¿qué pasa? (moderadora)
- H - Que el padre se encuentra con el ratón, y su padre le dice que no puede seguir así: que o se va con los humanos, o con los otros.

GD. 9:13-14  
GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Aunque algunos de estos comentarios no sólo hacen mención a la escena seleccionada de unos pocos minutos, en este grupo profundizan un poco más sobre el desarrollo de la historia de *Remy* a partir de ese momento en el que se queda solo, perdido, sin su familia.

Por otro lado, en la mayoría de los grupos, esta situación que se les proyecta genera una asociación casi inevitable en estos menores: si alguno de los disparos llega a alcanzar a *Remy*, le hubiese matado. Pero, ¿qué es lo que ocurre cuando alguien se muere? Respuestas a este tipo de preguntas son las que generan debate en estos grupos, en los que en algunos casos se llega a un consenso y, en otros, cada cual piensa algo diferente. Estas opiniones nos interesan especialmente y recogemos, a continuación, algunas de las más significativas.

- Y si ella le matase, ¿qué es lo que pasaría si apuntaba al ratón y lo mataba?  
(moderadora)

M - El padre quedaba triste.

H - Y los amigos...

GD. 10:6

GD. 10: Niños y niñas 5/6, Braga

- ¿Y qué creéis que podría pasar si le da con un tiro al ratón de "Ratatouille"?  
(moderadora)

- (...)

H - Iba para el cielo.

H - Y moría.

H - Los amigos lo encontraban, luego lo enterraban y después iba para el cielo.

GD. 11:8

GD. 11: Niños 5/6, Braga

Cuando aparece la posibilidad de que alguno de los personajes en la ficción se muera, algunos de estos niños hablan de sentimientos o emociones relacionadas con la pena, la tristeza o el echar de menos a esa persona. Si vamos más a allá, en el ejemplo anterior, se produce una afirmación nueva ya que uno de los niños afirma que si a *Remy* le hubiesen disparado se moría y se iba al cielo. Esto nos abre una puerta interesante para indagar sobre cómo los niños y niñas reflexionan y son educados en estas cuestiones que tienen que ver con el conflicto emocional por excelencia de la muerte, representada a través de la pantalla.

En cuanto a la idea generalizada que tienen los niños educados en familias católicas -o con principios religiosos cercanos al catolicismo- sobre la muerte y qué le ocurre a una persona cuando deja de estar en la tierra y se va al cielo o al infierno, según cómo se haya portado en la vida, seleccionamos algunas de sus opiniones más representativas.

Por ejemplo, comenzamos con este extracto en el que niños de 5 y 6 años explican sus diferentes versiones sobre qué es lo que, según su opinión, ocurre cuando un personaje deja de estar vivo.

H - Nunca más aparecen...

H - Van para el cielo, van para el cementerio.

H - ¿Y cómo es que consiguen andar, si están muertos, hasta el cementerio?

H - El cielo los lleva para allá.

H - No, es la muerte, y entonces van en una nube...

- ¿Y dónde se va si se muere? (moderadora)
- M - Al cielo.
- M - Al cielo.
- ¿Sí? ¿Siempre se va al cielo? Si es una buena rata, ¿y si es mala? (moderadora)
- M - Sí, al infierno.
- M - No es así.
- M - Si no, sólo con Dios... Mira, aquí la única que no cree en Dios es 3M.

Además, en algunos casos, estos chicos consideran que morir puede llegar a tener sus ventajas, tal y como reconoce un niño de 6 años que asegura que cuando te mueres puedes “estar siempre descansando”.

#### 8.3.5.7 *Carly y Ellie no pueden ser padres*

Esta película resulta bastante complicada de entender para los más pequeños, al menos la experiencia así nos lo confirma. En los grupos que hemos desarrollado y a los que se ha proyectado alguna de las escenas relacionadas con el momento en el que los protagonistas se conocen, se casan y se convierten en personas adultas hasta que *Ellie* fallece, no resulta fácil de entender para niños con menos de 9 años.

En este último punto del epígrafe en el que recogemos algunos ejemplos sobre conflictos emocionales que han salido a relucir en el discurso de estos menores, cerramos este apartado con el momento en el que *Ellie* y *Carl* no pueden ser padres. Los niños más pequeños entienden que durante los minutos en los que pasa la vida del *Sr. Fredricksen* y *Ellie*, en la parte en la que se hacen adultos y vemos que decoran la habitación por la llegada de un bebé y después aparecen los protagonistas tristes y pensativos, se dan cuenta de que algo malo les ocurre, aunque no aciertan a adivinar qué.

El siguiente esquema recoge sintéticamente este contenido:

##### **“Up”. Organización sintagmática de la escena proyectada**

*Carly y Ellie* se conocen → Se casan y viven juntos → **PROBLEMA: no pueden tener hijos**

Recogemos algunas de las reflexiones de los niños y niñas con edades comprendidas entre los 5 y 7 años, sobre sus opiniones durante esos instantes de la cinta:

- H - Está llorando porque no puede tener un bebé.
- H - Pobre.

En una de las sesiones en la que intervienen cinco participantes -dos niñas (Ecuador y República Dominicana) y tres niños (Marruecos y España)- perciben que en esa escena ocurre algo triste y reflexionan sobre lo que ven en la pantalla. Sin embargo, lo que nos llama la atención es que enseguida enlazan esa situación con el sentimiento del amor y, siendo tan pequeños, casi todos intervienen dando su opinión y expresando sus deseos de sentirse queridos. Aunque alguno de los participantes de 5 años -de origen marroquí- tiene algunas dificultades con el idioma, como podemos apreciar en la transcripción.

- M - No pueden tener ningún hijo...  
M - ¡Qué bonito es el amor! Me gustaría casarme.  
H - ¡Y yo!  
M - Yo no, pero no por [*nombre de la niña*] que es mi mejor amiga...  
H - Yo no "tener" novia. Yo "querer" casarme, con una novia que no tengo  
M - Oye, ¿por qué no te casas con ella? (Risas) Yo le dejo...

Al final, entre tantas vueltas que le dan a esta escena en este grupo de discusión, una de las niñas se lanza y comparte su punto de vista. Ella resume lo que ha ocurrido según cree que ha acontecido, concatenando un hecho con otro a su manera, desde que visitan al médico por primera vez hasta que *Ellie* finalmente se muere.

- M - No, lo que pasa es que la chica quería tener bebés y el médico le dijo que no podía tener bebés. Y ya, cuando se hicieron más viejitos, la chica se fue al médico y entonces, el abuelo le dio un globo y un diario, que le dio el abuelo... y se murió.

Esta parte de la película, en la que no hablan y todo sucede muy deprisa, resulta complicado para los más pequeños. Especialmente, en el momento en el que la música cambia y vemos que los protagonistas están tristes después de que el médico les da alguna mala noticia o ocurre algo que no se sabe muy bien qué puede ser, es una parte que inquieta a casi todos los niños. En estos materiales para un público infantil, la música también juega un papel fundamental para situar a los más pequeños (Porta Navarro, 2005). Ellos entienden que algo malo está sucediendo pero no consiguen identificar de qué se trata. En uno de los grupos, los más pequeños no dejaban de preguntar y fue necesario aclarar algunas de las dudas que iban teniendo para que pudiesen entender algo más de la historia.

- M - ¿Qué pasa?  
- Está pensando, está un poquito triste (moderadora)  
M - ¿Por qué?

- Porque no puede tener hijos. Porque ha ido al médico y le ha dicho que no va a ser mamá... Quizá tenía algún problemita... (moderadora)
- M - Pobrecita, a lo mejor...
- M - ¿Por qué no hablan?

GD. 1:21  
GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

Algunas de las reflexiones más elaboradas en torno a este problema que afecta a *Carl* y *Ellie* las encontramos en el GD. 3, uno de los más prolíficos en cuanto al material recabado de sus diálogos. Esta clase de argumentos que aportan los niños en grupos como éste separan enormemente el discurso en estas sesiones por franjas de edad. No hay más que ver las dificultades de comprensión por parte de los más pequeños de 5 y 6 años en una situación tan compleja y “nueva” para ellos, como acabamos de ver en los ejemplos precedentes. Mientras que los mayores -al menos, así parece ser en este grupo- se encuentran más familiarizados con estos aspectos de la vida. Por primera y única vez, en el registro de sus discursos, se introducen los términos “esterilidad” y también el de “adopción”, a la vez que ofrecen su particular visión subjetiva sobre esta decisión tan personal en un matrimonio.

- M - (...) Y ahora quieren un bebé.
- M - Y, ¿tienen?
- M - No pueden porque es estéril, ¿no? O porque es demasiado vieja.
- M - Porque a lo mejor tendrá algún problema.
- M - Claro, estéril. Me da pena esta parte.
- M - Pero lo que pueden hacer es adoptar a un niño. Es casi lo mismo. Un niño pequeñito que se te parezca a ti.

GD. 3:15  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Antes de finalizar este breve epígrafe sobre este conflicto emocional, recogemos una de las intervenciones de unos niñas y niños de 5 años que, a raíz del visionado del corto de Pixar “Parcialmente nublado”, se les pregunta de dónde vienen los bebés, si los traen los pájaros como vemos que ocurre en la historia.

- Todos - No.
- M - No son las mamás las que traen los bebés...
- H - Se lo meten en la tripa, le cosen la tripa... y luego se lo sacan.

GD. 8:11  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

En otro de los grupos de discusión realizado con niños y niñas españoles, ecuatorianos, dominicanos y marroquíes, encontramos también algunas asociaciones llamativas en cuanto a *Russell* como hijo de *Carl*.



- ¿Nace algún bebé o algo? (moderadora)
- H - No, pero encuentra a un explorador llamado *Russell*, y es como un hijo.
- H - Y encuentran a un niño.
- H - Es como un niño, el pájaro.

GD. 9:9

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Hasta aquí hemos seleccionado algunos de los testimonios que se recogen en el discurso de estos 11 grupos realizados en Madrid y en Braga, durante el año 2012. La pretensión de este epígrafe no es otra más que clasificar algunos de los nodos temáticos vinculados a los conflictos emocionales reproducidos en estas películas, sobre los cuales los menores se han detenido. La mayoría de estas situaciones emocionalmente fuertes o con una gran carga sentimental ya habían sido registradas en nuestro anterior análisis de contenido de estos 12 largometrajes. Sin embargo, algunas de las cuestiones sobre las que reflexionan estos menores no dejan de resultar sorprendentes, sobre todo teniendo en cuenta lo pequeños que son muchos de ellos. Como muestra, los comentarios que acabamos de incluir acerca de su visión sobre la esterilidad o la adopción. Si algo resulta claro en esta investigación es que los niños siempre saben mucho más de lo que creemos a simple vista. Por este motivo, todos los esfuerzos que realicemos encaminados a mejorar la comprensión y educación sobre aquellos contenidos que ven los menores en las pantallas estaremos contribuyendo a una socialización más positiva e integral de estos niños.

### 8.3.6 Tres muertes clave en la historia de la animación

Tras haber finalizado la descripción de algunos de los conflictos emocionales abordados en el discurso de estos chicos y chicas, nos centramos en las páginas que siguen en tres hitos importantes en el cine de animación y que tienen mucho que ver con nuestro objeto de estudio. A lo largo de todo este tiempo en el que hemos trabajado directamente con el contenido de estas películas de Disney y Pixar, por un lado, y en el estudio de las situaciones emocionalmente fuertes y su relación con los niños, por otro, hemos conseguido dar pasos importantes en este marco empírico. A medida que avanzaba nuestro estudio, conseguíamos perfilar mejor nuestro principal interés que actuaba de motor para el desarrollo de este trabajo de campo. Partimos de una leve percepción subjetiva acerca de un determinado tipo de contenidos incluidos en los materiales consumidos de manera habitual por menores, aunque no estuviesen dirigidos específicamente a un público infantil. Nos referimos a la incorporación de toda una serie de situaciones vinculadas y relacionadas con el dolor, la pérdida, la tragedia humana... todos esos momentos a los que hemos denominado como “conflictos emocionales”, que forman parte intrínseca de la trama de muchas de estas historias para niños. Paulatinamente, tras un intenso trabajo de análisis y de experimentación, esa particular apreciación a priori que se observaba en los cuentos maravillosos, en los programas o series infantiles y también en las películas, se ha ido convirtiendo en un hecho constatado en nuestra investigación. **En este apartado reflexionaremos sobre los tres momentos clave representados en las películas de “Bambi” (1942), “El Rey León” (1994) y “Up” (2009) en cuanto a la reproducción de la muerte como conflicto emocional por antonomasia y su impacto en el público infantil.**

Es necesario aclarar que, aunque en este trabajo nos centramos en los 12 largometrajes de animación de Walt Disney y Pixar, nunca hemos obviado la producción animada anterior

que contempla el tratamiento de los conflictos emocionales como parte esencial. Y en este marco, algunas de las escenas más características de “Bambi” (1942) o “El Rey León” (1994) han sido incluidas en las sesiones de discusión con estos niños pequeños. La pretensión de añadir estas producciones no es otra que reflexionar sobre otras películas más propias de generaciones anteriores, para evaluar el impacto de estas escenas en los niños de hoy en día. Desde la llegada de la película “Bambi” (1942) y hasta el estreno de “Up” (2009) han pasado casi setenta años, pero parece que no hay mucha variación en cuanto al registro de las reacciones ante los duros momentos que supone de la pérdida de una madre, un padre o una esposa, aunque nos lo cuenten a través de la pantalla.

En estas páginas trataremos de ejemplificar algunas de las respuestas y observaciones que hemos recogido sobre algunas de las escenas de estas películas a partir de la puesta en práctica de estos grupos de discusión con niños y niñas de 5 a 11 años. No podemos incluir todos los comentarios y percepciones de estos menores, de tal modo que ofrecemos una selección representativa de lo tratado en estas sesiones. Comparamos las reacciones de los más pequeños con los mayores, así como las marcas de género que se pueden apreciar en sus puntos de vista, sobre el conflicto emocional de la muerte representado en las tres películas anteriormente citadas.

### **8.3.6.1 La muerte de la madre de *Bambi***

Seguimos un orden cronológico y comenzamos por “Bambi” (1942), una de las películas más polémicas de la historia de la compañía Walt Disney. Por primera vez, aparece la muerte explícita de uno de los personajes en una producción de dibujos animados, pensada especialmente para menores. Además, no se trata de representar la muerte de un personaje secundario, sino que es la figura tan importante como es la madre del protagonista la que, por causa de un disparo de un cazador, se muere durante el transcurso de la historia. Sin embargo, pese a las fuertes críticas recibidas –todo lo que ya hemos hablado también en el estado de la cuestión de este trabajo, en los primeros capítulos-, a partir de este estreno comienza a cuestionarse el valor didáctico de la muerte en los contenidos infantiles.

La creencia común de los padres es que el niño debe ser apartado de lo que más le preocupa: sus ansiedades desconocidas y sin forma, y sus caóticas, airadas e incluso violentas fantasías. Muchos padres están convencidos de que los niños deberían presenciar tan solo la realidad consciente o las imágenes agradables y que colman sus deseos, es decir, deberían conocer únicamente el lado bueno de las cosas. Pero este mundo de una sola cara nutre a la mente de modo unilateral, pues la vida real no siempre es agradable (Bettelheim, 1986: 14-15).

Al principio, “Bambi” (1942) no tuvo una acogida fácil y no obtuvo un gran éxito de taquilla pero todo sería cuestión de tiempo: esta película se convirtió en uno de los títulos estrella de Walt Disney años después. Además, la popularidad de esta historia llegó tan lejos a lo largo de los años que, en 2006, ve la luz la continuación de esta historia del pequeño cervatillo en “Bambi II: El Gran Príncipe del Bosque”.

Aunque se trata de una película que se estrena en los años cuarenta, muchos de los niños de hoy en día siguen creciendo con esta película y siguen reconociendo los personajes del

mismo modo que lo hacen con otras modernas películas de animación. Al trabajar la escena de la muerte de la madre con niños y niñas de diferentes edades, hemos conseguido acercarnos a su comprensión en torno a este conflicto y de qué manera les afecta este tipo de contenidos.

En el grupo de discusión con los más pequeños -compuesto por cuatro niños y niñas de 5 años-, incluimos en la sesión un breve fragmento de la película “Bambi” (1942). Por problemas técnicos no hemos podido proyectar en otro idioma diferente al inglés, pero pensamos que tampoco sería de vital importancia ya que se trata de una escena que habla por sí sola, o eso nos parecía. Desde luego, confirmado queda que cuando se trabaja con niños –al igual que con cualquier otro colectivo- no es bueno partir de ideas preconcebidas porque nos hemos llevado una gran sorpresa en este sentido.

Veamos algunas de los comentarios que suscitan esta parte de la película animada en la que unos cazadores matan a la madre de *Bambi*, cuando estaban juntos en el bosque.

- M - ¡Cómo corre!  
M - ¿Qué ha dicho? (No entiende la expresión en inglés: “*Where are you?*” y pregunta)  
(...)  
M - ¿Es un chico o una chica?  
H - Ese señor, ¿es su padre?  
H - Sí.  
- ¿Sabéis qué está pasando? (moderadora)  
H - Que le encontró su padre  
H - Se ha perdido la madre y se van a encontrarla.  
M - Bueno, se ha perdido una niña...

GD. 8:6  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Y en las sucesivas preguntas que se les formula se percibe que no han comprendido apenas nada de la historia. Tal vez por el idioma que no ayuda, quizá porque los niños tan pequeños no son capaces de entender el conflicto de la muerte si no está representado con mayor riqueza en detalles.

- ¿Dónde está la mamá de *Bambi*? (moderadora)  
Todos - Se ha perdido.  
H - Es que como iba un poco lenta, se perdió *Bambi*.

GD. 8:6  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Y es necesario volver a repetir el visionado de esta parte, para que puedan estar más atentos y corroborar si pueden enterarse o no de lo que se les proyecta cuando está relacionado con la muerte de alguno de los personajes que aparecen en escena, como es el caso de la madre del cervatillo. En este extracto aclaramos que, como los menores estaban tan perdidos, es

necesario ir aclarándoles qué ocurrió durante esos minutos en la pantalla, a pesar de que de los cuatro participantes, tres de ellos aseguran haber visto anteriormente este largometraje.

- Y, ¿de qué va la película? (moderadora)
- M - ¿Va de matar?... Porque se ha muerto la madre de *Bambi* (...)
- M - Y es algo triste porque si le mata a la madre ya nunca la puede ver.

GD. 8:7  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

- ¿Y qué le ha pasado a su mamá? (moderadora)
- M - Que se ha ido a la piscina.  
(...)
- Lo que ha sucedido a su mamá es que la han matado. Esos tiros que oíamos, como de cazadores... (moderadora)
- H - Y, ¿quién la ha matado? ¿El padre?
- No, unos cazadores (moderadora)
- M - Me gusta esta parte.

GD. 8:7  
GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Por parte de los más pequeños, parece claro que una muerte como la de la madre de *Bambi* no es fácil de identificar. Es una escena en la que no se aportan detalles ni se incide de manera directa o expresa sobre esa pérdida, de tal modo que es casi mera intuición para un menor descubrir que la madre ya no está porque alguien la ha matado. Por eso ellos piensan que se ha perdido y no acaban de creerse que ya no vuelve, porque ellos no han visto nada que les indique tal información. De todos modos, lo comparamos ahora con algunas de las percepciones de niños mayores entre 8 y 11 años, porque también nos resulta muy gráfico lo que dicen sobre esta escena.

En esta ocasión, en este grupo realizado en Madrid con niños mayores tampoco parece que tengan una idea muy concisa de lo que ocurre en esta película, en esta parte en concreto de la muerte de la madre del pequeño *Bambi*.

- Y, ¿de qué va? (moderadora)
- H - Va de un renito que se pierde, y después no sé si encuentra a su madre...  
(...)
- H - ¡Se encuentra a su padre!

GD. 9:7  
GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

En este mismo grupo, en el siguiente extracto literal podemos ver cómo uno de los niños asegura que es una escena que no le produce pena porque al final su madre no se muere; mientras que sus compañeros mantienen una opinión distinta sobre este hecho.

- H - No, a mí no me da pena *Bambi*... es que su madre no muere.  
 M - Yo creo que se muere.  
 H - ¡Pero la han matado!

GD. 9:14-15  
 GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Acabamos de sintetizar este primer momento clave en la historia de la animación que presenta la pérdida de una madre y cómo entienden los niños esta escena. Por tanto, podríamos resumir que, cuando se representa en la pantalla un conflicto emocional tan fuerte como podría ser la muerte un ser querido es necesario que existan detalles visuales que describan lo que acaba de suceder para que un niño lo perciba. A través de los comentarios recabados de estos chicos y chicas hemos constatado que, tanto los más pequeños (5 y 6 años) como los de edades superiores (8 y 11 años) no acaban de identificar con claridad la muerte que se produce en la historia y tienen dudas sobre la resolución de esta parte central en “Bambi” (1942).

### 8.3.6.2 Asesinato de *Mufasa*, el padre de *Simba*

En este repaso que hacemos sobre los momentos históricos en el cine de animación no puede faltar la película de “El Rey León” (1994). A partir del estreno de “Bambi” (1942), este título cobró un protagonismo especial por la representación e inclusión de la muerte de *Mufasa*. Esta producción recoge la pérdida del padre del personaje principal, *Simba*, de una manera más explícita y detallada de lo que nunca antes había ocurrido en ninguno de los clásicos infantiles de Walt Disney.

Esta historia que cuenta la venganza de *Simba* y la muerte de su padre de la mano del malvado tío *Scar* es bastante innovadora. No constituye ninguna adaptación de la literatura, aunque bebe de fuentes clásicas como *Hamlet* y se encuentra dentro del esquema tradicional de los cuentos maravillosos. En palabras de Rivera, “esta película sugiere, como pocas, algunos mensajes que van más allá de lo estético y narrativo, añadiendo propuestas de sentido relacionadas con la manera como la multinacional “forma” a sus espectadores y futuros ciudadanos de todo el mundo” (2004).

Al igual que en el caso anterior, recopilamos algunos de los fragmentos transcritos del discurso generado en algunos de los grupos, en los que se proyectó la escena de la muerte de *Mufasa*. En primer lugar, presentamos la opinión de los más pequeños, con edades entre los 5 y 7 años.

- M - Es triste porque querían matar a *Simba*.  
 M - Pero no lo cogen...

GD. 7:6  
 GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

- ¿De qué va la película que acabamos de ver? (moderadora)
- M - De que al papá le tiró un león, y cuando le tiró, el papá, entonces, el papá murió.
- H - Y el pequeño iba persiguiendo a su papá...
- M - Pero eso todavía no lo hemos visto...
- H - Ya.
- M - Y cuando, cuando... ¡Es que no sabemos los nombres de todos!
- H - El pájaro le ha dicho que su papá le cogió y le...
- H - ¡Hubo una estampida! (...) Y todos salieron corriendo de ese sitio...

GD. 7:6-7

GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

Cuando esta escena se les proyecta a los más pequeños no acaban de entender muy bien qué es lo que ha ocurrido cuando se les pregunta directamente. Pese a que nombran la muerte del padre, ellos responden con hechos aislados, sin conexión en algunas ocasiones, y parece como si no se enterasen muy bien de lo ocurrido. Algo similar a lo que hemos detectado en el anterior ejemplo de “Bambi” (1942), aunque aquí presenciamos una muerte muchísimo más explícita, en la que las imágenes nos dejan bastante claro el trágico suceso que ocurre en esta parte de la historia.

Los siguientes fragmentos corresponden al discurso producido en el grupo de discusión que realizamos en Madrid con cuatro niños y niñas de 5 años. Además de describir esta parte de la película, uno de ellos introduce el conflicto de la “culpa”, cuando su tío *Scar* pretende incriminar a su sobrino *Simba* por el asesinato de *Mufasa* que él mismo cometió.

- M - Sí, es el malo.
- M - Y le va a tirar, va a matar el padre, porque el tío le va a tirar.
- H - El que tiene pelo negro es malo, es malo, porque le va a tirar al padre de *Hakuna...* y luego, luego, le echa la culpa.
- M - ¡Ése es el malo!
- H - No le da la mano... y luego le va a clavar las uñas.

GD. 8:11

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Les preguntamos qué harían ellos en su lugar, si en su mano estuviese poder ayudar a alguien para salvarle o hacer caso omiso a su petición. Salvo uno de los niños, todos afirman que ellos tratarían de ayudar a una persona que estuviese en apuros.

- Y vosotros, ¿qué haríais? (moderadora)
- M - Yo le ayudaría.
- H - Yo le ayudaría.
- H - Yo sería salvaje, yo mataba a todos...
- M - Yo le ayudaría.

GD. 8:12

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Aunque en una primera impresión podríamos comprender que ellos entienden que el padre de *Simba* se ha muerto, resulta que tienen dudas y que piden el consejo final de la moderadora para confirmar la respuesta.

- ¿Qué le ha pasado al león? (moderadora)
- M - Que se ha muerto.
- H - Se ha muerto.
- M - Sí, ha muerto.
- (...)
- H - El padre de ése era bueno y los otros malos que están lejos... yo creo que no está muerto, está dormido.
- H - ¡No, está muerto!
- M - ¡Está muerto!
- M - No está muerto.
- M - Profe, cuando termine, nos dices si está muerto o no, ¿sí? Así vemos quién va a ganar.

GD. 8:13

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

Si atendemos a los comentarios de los mayores, observamos que se producen dos tipos de reacciones muy diferenciadas ante este conflicto: algunos sienten pena y manifiestan tristeza hacia estas escenas donde se muere alguien; mientras que, otros parecen descubrir el lado más cómico que encierran estas situaciones trágicas.

- De los que habéis visto la película, que creo que sois todos, ¿esta es la parte que mejor recordabais de esta película? (moderadora)
- Todos - No.
- M - No, esta es la parte que NO quiero recordar (...), porque es muy triste.
- H - Profe, profe, la parte que más recuerdo es cuando *Simba* olvida a su hijo.

GD. 5:6

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

- M - A mí me da una pena ver esta película...
- (...)

GD. 3:17

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En este grupo de niños de 8 y 11 años es donde se evidencian de manera muy clara esa doble tendencia ante escenas como ésta. Recogemos a continuación algunos de sus comentarios más ilustrativos de ambas reacciones:

- ¿Y os ha gustado "El Rey León"? (moderadora)
- M - Sí.
- M - Sí, mucho.
- H - Sí.
- M - Sí.
- M - Bueno, a mí me da un poquito de pena cuando muere el padre.
- H - ¡A mí, no!
- H - ¡Ni a mí!
- M - Yo pensaba que al final no se moría nadie pero, al final, se murió.

GD. 5:2

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

En el siguiente extracto, vemos cómo los niños comienzan a burlarse de una situación que no es precisamente divertida o graciosa. La representación de la muerte del padre de *Simba* es muy explícita y rica en detalles, además de que dura varios minutos, en los que el pequeño león se sitúa a los pies de su padre, llorando y rogando que no se haya muerto.

- M - ¿Está muerto?
- (...)
- H - No, ahora.
- H - No, por favor... (burlándose de *Simba*)
- H - No, está dormido... (también con tono de burla)
- (Risas)
- M - Para siempre está dormido.
- H - Que ya está muerto (cuando *Simba* grita "¡Auxilio!")
- H - ¿Quién te va a ayudar? ¿Una roca?
- (...)
- H - *Simba* tiene mocos...
- H - Le has matado tú (cuando *Scar* le pregunta: "Pero *Simba*, ¿qué has hecho?")
- M - Muérdele la cola y vete por ahí...
- M - Qué tonto, no tiene pruebas.
- H - Pero tú le mataste... Ahora te preocupas, "buen cagao".
- (...)

GD. 5:5

GD. 5: Niños y niñas 8/11, Madrid

Estos comentarios son los que ellos no dejan de compartir durante el visionado de esos minutos de la película. Una vez que finaliza, se les pregunta directamente cómo elaborarían un resumen de lo que han visto a través de la pantalla.

- De lo que acabamos de ver, ¿quién me cuenta que ha pasado? (moderadora)
- H - Que *Simba* ha cogido a su padre y lo ha matado.
- M - Hubo una estampida...
- H - Y el padre de *Simba* tenía la nariz de cerdo.
- H - Es verdad... Eso, y que *Simba* tenía el culo gordo.
- H - A mí me llamó la atención que él (*Scar*) era un malo (...). El tío quería estar con la madre de *Simba*.
- M - ¿Dónde está entonces la madre? (Risas) Yo no la veo...



Curiosa reflexión la que realiza un niño de 10 años, de familia ecuatoriana, con respecto a los intereses del tío *Scar* para eliminar a su hermana *Mufasa*. De todos modos, en este grupo surgen dudas y cuestiones muy diversas, con opiniones heterogéneas que vamos descubriendo a medida que avanzamos en el análisis.

- M - ¿Y por qué ponen a *Simba* y a *Mufasa* igualitos?
- H - Porque el padre revive en el cuerpo de *Simba*.
- M - Yo, recordaba más cuando el hermano le tira abajo.
- M - Yo, la muerte del padre.
- M - Yo esta parte no quiero recordarla porque me da pena.
- M - Yo tampoco.

### 8.3.6.3 *Ellie se despide del Sr. Fredricksen*

Después de sintetizar algunos de los comentarios y opiniones más representativas de las dos escenas procedentes de “Bambi” (1942) y “El Rey León” (1994) es el turno de centrarnos en la muerte de *Ellie*, en “Up” (2009). En estos grupos de trabajo, proyectamos parte de las imágenes que se suceden desde que *Carl* y *Ellie* se conocen, se casan, viven juntos y hasta que, al final, se hacen mayores y al *Sr. Fredricksen* le toca seguir en solitario con la carga de la rutina diaria. Esta parte en la que sólo se escucha música, y no hay diálogo entre los personajes principales, no es sencilla de entender y las imágenes se suceden tan deprisa que resulta difícil que los niños más pequeños comprendan qué es lo que está ocurriendo.

Algunas de las opiniones de los más pequeños muestran que no tienen muy claro lo que les ocurre a los personajes y mezclan distintas versiones de lo que les sucede a *Carl* y *Ellie*.

- M - Profe, ya la he visto... y se muere la... ya la he visto.
- H - Yo no.
- H - Y el viejo también se moría.
- M - No, el viejo no.

Los más pequeños no perciben muy bien tampoco el momento en el que *Ellie* muere, como le ocurre a esta niña de 6 años que pregunta si ya se ha muerto, porque no se ha enterado muy bien de qué ha ocurrido.

- M - ¡¡Se han hecho viejos!! Hasta que se muere la vieja, la niña. Él está mejor que ella (...) Ahora están en el hospital.

- M - ¿Se ha muerto ya?  
 M - Está en la ésta... dónde está la abuela Mercedes... en una residencia.  
 M - ¿Qué es eso brillante?  
 M - Un globo... Le llaman por teléfono para avisarle que se ha muerto, me imagino.

GD. 1:21

GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

Y si ya decíamos que los niños pequeños no se acaban de enterar de los contenidos relacionados con la muerte que no se reproduzcan de una manera muy explícita o detallada en la que ellos puedan comprenderlo, este ejemplo de fragmento confirma este hecho. En estas opiniones que van expresando los menores muestran la dificultad que presentan estos minutos de cinta para ellos, en la que no hablan, sólo transcurren diferentes imágenes a lo largo de las diferentes etapas de *Carl* y *Ellie*, mientras suena una música de fondo. Para un niño de 5 años esos son los ingredientes perfectos para generar caos en su mente y no enterarse de casi nada.

- ¿Y qué está pasando aquí? (moderadora)  
 Todos - ¡Qué se han casado!  
 (...)
  - M - Están pensando en hacer un cumple... (*porque ven los globos*)
  - H - Ay, ahora "van a hacer" un bebé.
  - M - ¿Se van a dar un beso?
  - H - No, esos globos son para el bebé, le va a nacer de la tripa.
  - H - No, se lo van a sacar en el médico.

GD. 8:9

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

- H - Ella se ha "morido", y le... le... le ha dejado el globo para que... que...
- H - ¡Se muere!
- H - El abuelo...
- M - No, no se muere el abuelo; la abuela.
- H - Y luego, el abuelo se... se... vuelve loco porque, porque (...) porque quería ir a otra casa para que no le "molesta".
- Todos - No...
- H - Le ha dado el globo porque su mujer, su abuela, se murió, porque...
- H - Se iba a morir...
- H - Se iba a morir porque, porque... (...) porque le quería mucho y le ha besado.
- M - Mentira cochina...

GD. 7:13

GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

Y, por ejemplo, cuando se produce esa continuidad entre escenas en las que primero son adultos y se convierten en personas mayores, a los niños les cuesta entender cómo el tiempo pasa tan deprisa para ellos y tratan de buscar respuestas un tanto curiosas.

- H - ¡Ahora son viejos!
- H - Camina lento porque tiene un bebé (no entienden bien qué pasa, cuando *Ellie* enferma)
- M - Pero antes esos dos no eran novios...
- H - Profe, ¿por qué ahora son viejos? (...) ¿Es que no comen?

GD. 8:9

GD. 8: Niños y niñas 5, Madrid

En el otro lado, tenemos los comentarios que realizan los mayores de estas sesiones. Recogemos algunas de sus percepciones sobre este hecho. Es importante tener en cuenta que, a medida que los niños crecen y se van haciendo mayores, comienzan a considerar la muerte como un hecho permanente. “A partir de los 8 o 9 años, al igual que los mayores, [los niños] reconocen la permanencia de la muerte” (Kübler-Ross, 1983: 109-110).

En el siguiente fragmento literal tomado de sus conversaciones, los participantes tratan de explicar la secuencia de la película que han visto y se centran en los aspectos que más les han llamado la atención. Lo más novedoso de esta intervención son las dos expresiones que introducen en su discurso: “funeral” y “estar en coma”.

- H - (...) Va de un niño y una niña que son amigos y al final se hacen novios.
- H - Y se besaron.
- M - Sí, y los dos tienen el mismo sueño: ir a las Cataratas del Niágara. Y después, la mujer se muere, y cuando la mujer se muere, él decide poner rumbo hacia las Cataratas del Niágara.
- (...)
- M - Ahí muere...
- M - Sí, ahí es cuando muere.
- H - ¿Está en coma?
- ¿Qué ha pasado? (moderadora)
- Todos - Muere.
- H - Sólo él asistió al funeral.

GD. 9:8

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

En la siguiente transcripción sobre los sentimientos que se generan en las niñas de 10 y 11 años a partir de esta escena tan emotiva, aparece de manera peculiar la palabra “divorcio” en el discurso. Estas menores identifican, de una manera muy particular, este estado civil a quedarse viudo, equiparando el hecho de morir a poner fin a la relación con el cónyuge.

- M - Ohhh, se murió...
- M - ¡Qué pena!
- M - Es como un divorcio, pero más fuerte.

GD. 3:16

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En alguna ocasión anterior, ya nos encontrábamos con este tipo de confesiones en las que los participantes aseguraban que prefieren recordar otro tipo de cosas que no sean las expresamente tristes, como “El Rey León” (1994) y la muerte de *Mufasa* o, en este caso concreto, el fallecimiento de *Ellie*. Además, se atreven a valorar estas situaciones relacionadas con la muerte y dicen qué es lo que piensan sobre este hecho irremediable en la vida de una persona.

- ¿Quién decía antes que en esta peli no se moría nadie? (moderadora)
- M - Yo no me acordaba.
- M - Yo tampoco.
- M - Además, yo no me quiero acordar de las cosas malas.
- ¿Y lo que acabáis de ver crees que es malo? (moderadora)
- M - No es malo sino que es triste (...) Porque se ha muerto una persona y ni siquiera han podido tener hijos... y es un viejo con unas “manazas” y la cabeza cuadrada.

GD. 3:16  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Veamos también algunas de las reacciones frecuentes de estos menores frente al hecho de la pérdida que acaban de ver a través de este fragmento de la película de “Up” (2009):

- H - Murió “la marida” del hombre.
- ¿Y opináis que eso es triste o alegre? (moderadora)
- Todos - Triste.
- H - Es alegre.
- H - Es triste porque se estaba muriendo...

GD. 11:16-17  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Esta escena típica de “Up” (2009) le sugiere a uno de los niños de 7 años de este GD. 4 una idea muy ingeniosa, poco habitual en un niño de esa edad:

- H - Muere.
- H - Se ha muerto.
- H - ¿Y él no muere?
- H - Es el truco de siempre para dar pena.
- H - ¿Y por qué no tienen voz?
- H - Eran más guapos de jóvenes que ahora...

GD. 4:9  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Comentario sobre el cual volvemos una vez que los niños agotan sus comentarios sobre esa parte del discurso, para que nos aclare mejor a qué se refiere con su intervención.

- Y tú decías antes que "es el truco de siempre", que se hace eso para dar pena, ¿por qué? (moderadora)
- H - Porque lo hacen para dar pena... porque alguien de verdad se muere de mentira.
- H - Para dar pena.

GD. 4:10-11  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Por último, para finalizar este apartado, mostramos los dos fragmentos siguientes. Estos menores cuentan sus experiencias acerca del conflicto emocional de la muerte que han vivido en su entorno familiar, recordando la partida de algunos de sus seres queridos. En el segundo ejemplo, las niñas hablan sobre su situación personal hasta que una de ellas, que no se pronuncia al respecto, interrumpe la conversación pidiendo continuar con la discusión que estaban teniendo anteriormente.

- M - Es triste (...) Yo recuerdo que mi abuela también se murió.
- H - La mía aún no.
- H - Mi abuela, también.
- M - Mi bisabuela se murió con 103 años.

GD. 7:13-14  
GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

- M - A mí se me ha muerto una prima.
- M - A mí se me ha muerto un abuelo.
- M - A mí se me ha muerto una bisabuela y sigo teniendo un bisabuelo.
- M - A mi abuelo lo mataron de un balazo porque era como mi padre, tenía más de una mujer...
- M - Eh, podemos seguir...
- M - Estamos aquí hablando de los muertos, que en paz descansen...

GD. 3:16  
GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

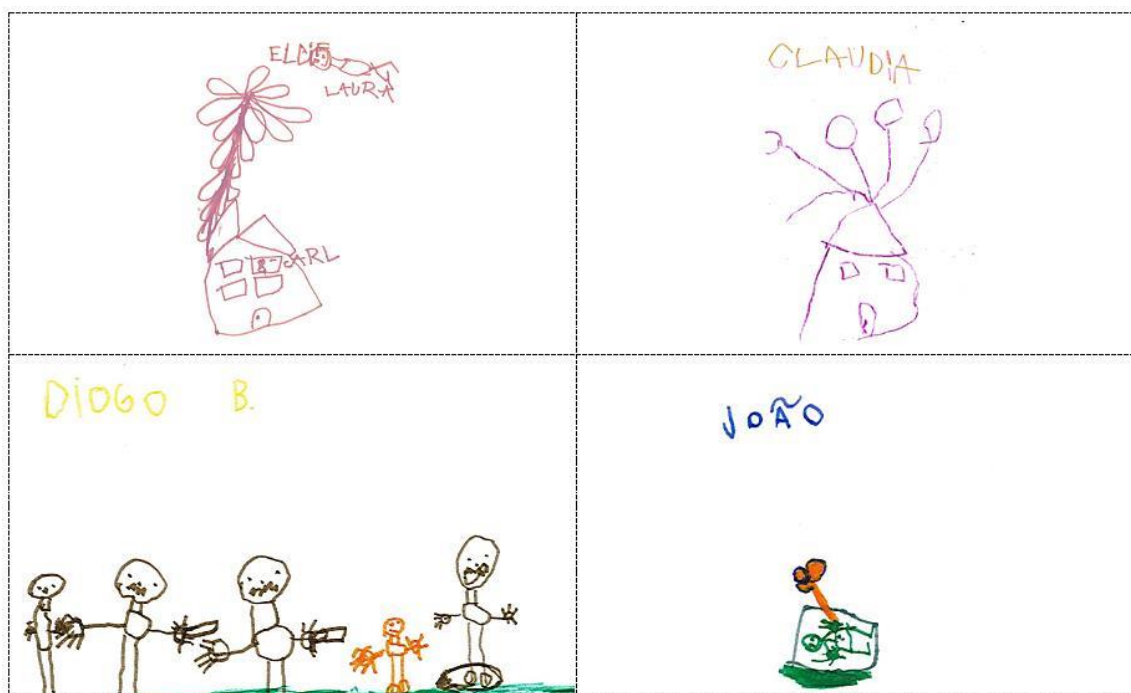
Contrariamente a lo que podríamos creer en un principio, los niños necesitan hablar de estas cuestiones y es raro el grupo en el que no se profundiza en estos temas y no afloran situaciones personales en las que ellos pueden compartir con los demás sus experiencias. Sobre la importancia de la explicación de la muerte (como conflicto emocional por antonomasia) a los niños hemos venido hablando a lo largo de estas páginas. Cada vez más autores trabajan esta faceta tan descuidada en nuestra sociedad que se niega a hacer partícipe y facilitar la comprensión de estos temas a los menores, y volveremos sobre este hecho en las páginas siguientes (Kübler-Ross, 1983; 1996; 1997; de la Herrán et al., 2000; de la Herrán & Cortina, 2006, 2007; Cortina, 2003, 2008; Cortina & de la Herrán, 2005: 22-33; Cortina et al., 2009: 68-75; etc.).

### 8.3.7 La representación gráfica de la muerte según los niños

De manera complementaria a este apartado en el que analizamos el impacto y la percepción que provoca la muerte de *Ellie* en el público infantil a partir de su discurso, hemos querido incluir algunos de los dibujos que ellos mismos han realizado. Cuando las condiciones del propio grupo, así como el tiempo y el espacio nos lo han permitido, desarrollamos una práctica que resulta muy ilustrativa para poder acercarnos mejor al universo infantil y sus representaciones. En este caso concreto de la película de “Up” y la escena que siempre les proyectamos, en dos de los grupos de discusión se les pide que lleven a cabo un dibujo sobre lo que acaban de ver, sobre qué es lo que le pasó a *Ellie* o aquello que les haya llamado más la atención de los minutos de película que han visto en la sesión. Aunque no siempre contamos con la buena disposición de todos los participantes para realizar esta tarea opcional y algunos deciden mantenerse al margen, hacemos acopio de algunos de sus dibujos y comentamos sus peculiaridades más llamativas.

**Imagen 25.**

Ejemplos de dibujos realizados a partir del visionado de “Up”



A pesar de que se les sugiere que lleven a cabo un dibujo libre sobre alguno de los aspectos de la película “Up” (2009), nos damos cuenta de que lo que a ellos les llama la atención son otros aspectos, tal vez motivados por la propia película o la conversación posterior que se mantiene con ellos después del visionado. Sea como fuere, resulta sorprendente los distintos derroteros que toman las decisiones de los más pequeños para plasmar la idea de lo que han visto en esta parte de la película. En el anterior cuadro seleccionamos algunos dibujos de niños y niñas de 5 y 6 años para comparar la distinta visión que ellos tienen sobre el conflicto emocional por excelencia: la muerte de una persona querida.

Las dos primeras imágenes de la primera fila se enmarcan en el GD. 1, el primer grupo mixto con carácter experimental que pusimos en marcha al comienzo del trabajo, en

Madrid, con menores de 5 y 11 años. En este caso, nos encontramos con el estilo de dibujo que creíamos que sería la tónica dominante en estas representaciones. De hecho, en este grupo así lo fue. En estos dos realizados por niñas, aparece la casa del *Sr. Fredricksen*, con los globos colgando porque ellas aseguran que lo que más les gusta es “cuando vuela” (5 años). En el primero podemos apreciar que no sólo se centra en los aspectos más formales de esta casa flotante, sino que también representa al *Sr. Fredricksen*, a *Carl*, a través de la ventana, con su nombre bien escrito y a *Ellie* también, en el cielo así que la sitúa en la parte superior de la hoja, a pesar de que la casa ya se encuentra volando en lo más alto. El resto de los dibujos de esta sesión han girado en torno a esta misma idea.

Las particularidades más significativas las vemos en la segunda fila, dibujos que han llevado a cabo niños de 6 y 5 años respectivamente, en el GD. 11 puesto en marcha en Portugal. Pese a que estos niños también han visto los primeros minutos de la película “Up” (2009) hasta que *Ellie* fallece y *Carl* se queda viudo y solo, ellos deciden representar ese conflicto emocional que transmite esta historia pero encarnado en otros personajes: los de la telenovela. “Rosa Fogo”, emitido en un canal portugués. Parece más bien una obsesión de los niños y niñas portugueses con respecto a estos contenidos, por todo lo que hemos detectado en nuestros grupos de discusión con ellos y por todas las investigaciones anteriores sobre esta problemática. Resulta totalmente innovador que un niño de esa edad no se deje llevar por la película que ha visto minutos antes y por sus personajes animados, y que opte por dibujar a los protagonistas de la telenovela que ve con sus padres por las noches. Ninguno de los participantes de este grupo se ha sentido identificado con esta película de Pixar y, los que se prestan a realizar este ejercicio libre, se decantan por los personajes de las telenovelas. La cuestión es que, a raíz de estas escenas de la muerte de *Ellie*, los niños empiezan a hablar sobre otro tipo de muerte de otros personajes que ellos están más acostumbrados a ver en la televisión, y son aquellos que protagonizan las telenovelas como “Rosa Fogo”. Todos esos comentarios que se generan entre ellos en los que debaten sobre qué les ha pasado realmente a los personajes de José o a Catarina, por ejemplo, si han muerto o no han muerto y dónde están, si en el cementerio, en el cielo o en un “agujero”, como veremos que ellos dicen. En medio de este discurso acalorado que mantienen en el grupo, ellos deciden dibujar alguna de las escenas relacionadas con estos hechos acontecidos en la telenovela portuguesa que, al parecer, siguen de manera habitual.

De tal modo que, en el primer dibujo vemos a varias personas –asexuadas, como en todas las demás representaciones-, y se le pregunta al niño que lo ha hecho si nos puede decir qué es lo que aparece en su papel:

- Volvemos al dibujo, ¿qué es lo que les ocurre a las personas cuando mueren? (moderadora)
- (...)
- H - Aquí está José, Matilde, Agostinho, Javier...
- ¿Y qué es lo que le pasó a José?
- H - Él no murió.
- (...)
- Imagina que José moría... (moderadora)
- H - Iría al fin del mundo y está muy alto y es difícil de escalar, de llegar...
- H - Él fue para el agujero...
- H - No, no fue, yo vi...

Además de estos personajes de la telenovela “Rosa Fogo” también aparece él mismo, como parte del cuadro familiar, en otro color y con un tamaño más pequeño con respecto a los demás personajes adultos de la telenovela, pero al lado de su personaje favorito. Si nos fijamos en su dibujo, en el margen inferior, más a la derecha, una de las figuras humanas está como dentro de un círculo, al menos, a la altura de los pies, lo cual quiere decir que ese personaje es José y, al haberse muerto, “él se fue para el agujero” (niño, 6 años), tal y como comentábamos anteriormente..

De un modo muy rápido, para no alargarnos demasiado en este punto, describimos el cuarto dibujo que hemos seleccionado en esta muestra representativa que hemos recogido a partir de estos grupos de discusión. En esta ocasión tan solo aparece una única persona, quien representa a José, el mismo personaje de la telenovela, que se encuentra dentro un ataúd, en el cementerio. El niño explica de este modo su dibujo y, así, expresa gráficamente es su particular visión sobre este hecho tan importante en la vida de una persona.

- Vamos a explicar tu dibujo. ¿Qué es esto? (moderadora)
- H - Un cementerio... y una flor, como siempre.

GD. 11:20  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

### 8.3.8 Un caso aparte. El cuento de *Dindón*

En este marco de comprensión de los conflictos emocionales por parte de los menores y sus representaciones gráficas de este tipo de contenidos transmitidos a través de la pantalla, contamos ahora una actividad especial realizada en uno de los GD<sup>13</sup>. Este ejemplo resulta bastante ilustrativo con respecto a lo que significa este hecho para los más pequeños. Además de visionar algunos fragmentos de películas como hemos estado viendo, hemos puesto en marcha algunas actividades complementarias dentro de estas sesiones, como la lectura de un cuento sobre la pérdida, en el que explicaba la muerte de un abuelo (Porto Pedrosa, 2012: 714-727).

Esta experiencia se sitúa en el GD. 1, en la que intervinieron, especialmente niñas de 5 a 11 años, puesto que algunos de los integrantes del grupo no quisieron participar en esta actividad opcional. Tras la lectura del cuento titulado “Cuándo brillan más las estrellas”, la adaptación de un cuento infantil encontrado en Internet para intentar superar la pérdida de personas queridas, se les pidió que dibujasen dónde creían que estaba ahora *Dondón*. En la historia se presenta a un abuelo, *Dondón*, y un nieto, *Dindón*, muy unidos, pero finalmente el abuelito tiene que partir para siempre dejando un gran vacío en el corazón de su nieto. El pequeño trata de preguntar a su madre dónde está su abuelo y cómo puede hacer para

---

<sup>13</sup> La temática que aborda este breve epígrafe a través de esta experiencia concreta con menores ya ha sido tratada anteriormente en diversos foros académicos. Además, algunas partes de este análisis se encuentran publicadas en un artículo propio: Porto, L. (2012a). “¿Cómo socializan las películas de animación a los más pequeños? Estudio de los conflictos emocionales a partir de grupos de discusión con menores”. En L. V. Dornelles & N. Fernandes (Eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. pp. 714-727.



volver a verle. Su madre le explica que “cada persona es una estrella, y cuando una persona se muere se va al cielo y es allí donde puede brillar más que nunca”. De tal modo que, cada vez que *Dindón* se asomaba a la ventana, sabía que “aquella estrella que brillaba con tanta fuerza era su abuelo que estaba con él”. En líneas generales, se podría resumir de este modo el cuento leído a las menores. A continuación, se les pidió que elaborasen su dibujo. Todas situaron al abuelo en el lado superior de la hoja -lo que para ellos es el cielo, según explican-, junto a las estrellas, y está ahí “porque fue muy bueno con su nieto” (niña, 6 años). Entre todos los dibujos recopilados, mostramos los siguientes ejemplos, aunque centramos nuestra atención en el que llevó a cabo una niña de 8 años. En esta imagen, aparece el abuelo *Dondón* en el cielo, junto a una estrella que brilla mucho. En la parte inferior del folio, aparece *Dindón*, su nieto, rezando por el abuelo “porque le echa mucho de menos y se acuerda todos los días de lo bueno que fue con él”.

### Imagen 26.

Dibujos realizados por niñas a partir de la lectura del cuento de *Dindón*.



Recordamos también una experiencia anterior a la nuestra llevada a cabo por Cortina & de la Herrán hace unos años, a partir de una actividad parecida a la que ahora mismo contamos, con niños pequeños y dentro del aula:

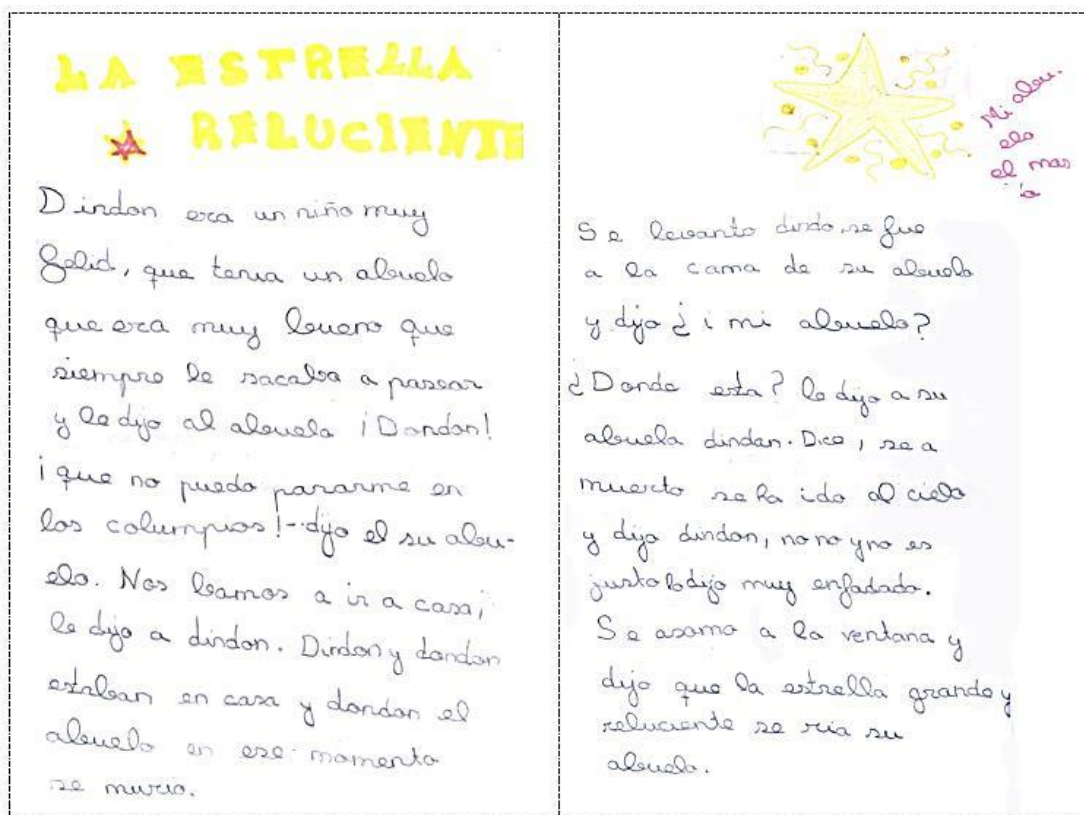
En un trabajo que hicimos con niños y niñas de 6 años sobre la ilustración de un cuento que habla de la muerte de un abuelo, en el 90% de sus dibujos el abuelo estaba presente, y casi todos lo hicieron en algún rincón de la parte superior del folio. Contrariamente a lo que podríamos prever, los dibujos estaban llenos de colores, de naturaleza, de vida y para cada uno de los niños el abuelo se había ido a un sitio diferente (2005: 22-33).

De todos modos, otra de las cuestiones que nos gustaría destacar a raíz de esta actividad desarrollada con niños, es el impacto que tuvo entre una de estas menores, concretamente la niña que realizó el tercer dibujo del que hablamos en líneas precedentes. Días después de haber puesto en práctica este grupo, esta menor de 8 años, a través de la persona que nos había ayudado en la contactación de estos menores nos hizo llegar un breve cuento, una versión propia del relato que días antes le habíamos contado en la sesión de trabajo. Ella quería manifestar que el cuento le había gustado mucho y que se había atrevido a redactar una nueva versión de la historia de *Dindón* y su abuelo *Dondón*. Lo incluimos para que sirva

a modo de ejemplo ilustrativo de esta necesidad latente en los menores por hablar y hacerse escuchar sobre estas cuestiones que parecen exclusivas y relegadas al mundo de los adultos.

### Imagen 27.

Versión de un cuento sobre la pérdida (niña, 8 años)



Este tipo de iniciativas corrobora la importancia de hacer presente un conflicto emocional central como es la muerte y no sólo en el mundo de los adultos, sino también incluir en ese proceso a los menores. **En este trabajo abordamos estas situaciones que apelan de manera directa a nuestras emociones y sentimientos a través del cine de animación pero pretendemos ir más allá y consideramos que las películas son una herramienta, un instrumento que nos facilita tratar estos temas con los menores y saber cómo ellos comprenden todo lo que ocurre y tiene que ver con este hecho. La muerte está por todas partes, nos rodea inevitablemente. Ocultar esta realidad a los niños no es la mejor opción pero, sin embargo, es lo que se viene haciendo de manera habitual en nuestra sociedad actual.**

Señala Niemeyer (1997) la importancia que se le otorga “a la juventud, al éxito social, a la salud, el individualismo, la preocupación por el cuerpo... no ayudan a que en la actualidad, el fenómeno de la muerte tenga una buena acogida en la sociedad”. En nuestros días, la relación entre el conflicto emocional de la muerte y los menores es un verdadero tabú que tiene su reflejo también en la educación. En palabras de estos Cortina & de la Herrán, parece como si “estuviéramos protegiendo a los niños cuando lo que realmente estamos haciendo es impedir que se vayan enfrentando “a pequeñas dosis” a las situaciones difíciles

o críticas por las que, ineludiblemente, todos pasamos más tarde o más temprano” (2005: 22-33). No queremos finalizar este epígrafe sin nombrar a la doctora Kübler-Ross y su labor en esta *naturalización* de la muerte también desde que somos pequeños, para aprender a afrontar estas dificultades emocionales y estar preparados para superar este tipo de situaciones (1983, 1996, 1997). Esta autora decía, que era muy importante compartir este fenómeno también con los niños ya que ellos “necesitan comunicarse ante este hecho”, por eso es vital que les prestemos atención, que les escuchemos.

### 8.3.9 ¿Y por qué se mueren los personajes?

Llegados a este punto, cerramos con una breve recopilación de todas aquellas posibles causas que los menores identifican en el momento en el que un personaje desaparece y se muere. Algunas de sus reflexiones también son aplicables a las personas, como veremos a partir de los ejemplos seleccionados. Agrupamos las diferentes opiniones de los niños y niñas que han participado en este trabajo empírico y podríamos hablar de cuatro razones o factores por los cuales se puede llegar a producir esta situación:

- a) **La causa principal de la muerte de un personaje es la *edad*.** Y, en el plano real, según los menores, las personas se mueren cuando cumplen muchos años. Algunos de sus comentarios personales en este sentido giran en torno a lo que ellos consideran que es un límite más o menos razonable para que, después de estar muchos años con vida, resulte normal que llegue tu hora de irte. Así que entre sus opiniones nos encontramos aquellas que afirman que “mi abuela también es muy mayor y ya casi se va a morir” (niña, 5 años) o “la abuela Mercedes está durando mucho” (niña, 8 años).

Veamos algunos ejemplos más sobre este factor principal, según los menores, para que se produzca la llegada de la muerte. Al parecer, el consenso se produce entre los niños y las niñas, indistintamente, y también entre los más pequeños de los grupos y los más adultos que participan en el estudio.

H - Nunca más va a venir... (...) Ella está bastante vieja y entonces, murió.

GD. 11:17  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

H - Su mujer (...) se muere porque es vieja.  
H - Bueno porque es abuelita.

GD. 4:10  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

M - Porque estaba muy viejito... y se iba a apagar ya...  
M - Y se va a morir.

GD. 1:19  
GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

H - Mueren los viejos...

GD. 10:18  
GD. 10: Niños y niñas, 5/6, Braga

M - Se murió porque era vieja...  
H - Se murió.  
H - Pero le dio un globo para que le eche de menos... y la echa mucho de menos, porque se ha ido..., se ha cansado y se ha ido...

GD. 7:13-14  
GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

- b) **Otra posible razón por las que alguien se puede morir, según estos niños, sería por *accidente*.** Según ellos, además de que las personas mayores parecen no tener opción para no morir, también podría darse el caso de que una persona joven o un niño, por ejemplo, en la vida real pueda sufrir algún tipo de accidente mortal, como podría ser el hecho de ser atropellados por un vehículo. Aunque para ellos, no es un cauce frecuente para morir, sí que coinciden en dos de los grupos con esta misma idea.

A continuación, presentamos dos comentarios de estos niños y niñas sobre esta cuestión. Por otro lado, aunque algunos entienden que el hecho de que se produzca un accidente, especialmente en la carretera, si un coche nos atropella, por ejemplo, como causa mortal, también cabe la opción de salvarse.

- ¿Y sólo mueren los viejos? (moderadora)  
M - Sí, bueno, sólo si somos atropellados por un coche.

GD. 10:18  
GD. 10: Niños y niñas, 5/6, Braga

H - Todos los viejos se mueren.  
- ¿Un niño no se puede morir? (moderadora)  
H - No.  
H - Bueno, si le atropella un coche, sí.  
H - Bueno, también se puede salvar, eh. Imagínate diez años, diez semanas con la escayola...

GD. 4:10  
GD. 4: Niños 7/10, Madrid

- c) En tercer lugar, **tan solo en uno de los grupos de discusión consideran a la enfermedad como posible causa de muerte en la vida de una persona**. Este dato llama especialmente la atención a los adultos, cuando para nosotros, por desgracia, la enfermedad constituye uno de los factores principales que causan la muerte de muchas personas todos los días, independientemente de la edad, condición física, o cualquier otro rasgo distintivo.

Sin embargo, en el universo de los menores, al menos con la muestra estratégicamente seleccionada con la que trabajamos en esta investigación, sólo en uno de los grupos de discusión aparece la palabra enfermedad y el término más específico y sobradamente conocido por todos como es “cáncer”. Recogemos este breve fragmento literal tomado de la conversación de este GD. 11, sólo con niños portugueses, en el que uno de 6 años aborda esta cuestión central en nuestros días, aunque nos gustaría que no lo fuese tanto.

- ¿Y sólo las personas mayores son las que mueren? (moderadora)
- H - No.
- H - Si una persona está enferma, también puede morir... Y si una persona tiene cáncer también puede morir.

GD. 11:17

GD. 11: Niños 5/6, Braga

- d) Por último, en este elenco de posibles causas determinadas por los menores, hablamos de la idea de **morirse como castigo, especialmente para los personajes malvados de las historias contadas a través de las pantallas o en los cuentos maravillosos**. A lo largo de estas páginas ya hemos recogido varios fragmentos ilustrativos de esta identificación, así que sólo retomaremos esta cuestión por alusiones a lo anteriormente citado. Por ejemplo, en bajo esta identificación que hacen los niños sobre la muerte como castigo para aquellos que se portan de manera ruin, hacemos hincapié en lo que manifiesta uno de los niño de 5 años que considera que hay que “¡Matarles! Porque son malos...”. De igual modo, una compañera de 8 años del mismo GD. 1, le sigue diciendo que “si alguien se porta mal, hay que matarle”. Aunque estas reflexiones se engloban más en el ámbito de la ficción, no deja de resultar preocupante cuando ellos mismos asocian que este tipo de comentarios también a la vida real. Y lo comprobamos en el momento en el que otra participante de 8 años de la sesión también se pronuncia y asegura que “el otro día mataron a un hombre (risas), porque fue malo... El que puso las bombas en Nueva York”.

Como muchos de los ejemplos ya se recogen en diferentes epígrafes a lo largo del análisis del discurso de estos grupos, únicamente este apartado se elabora con la finalidad de concretar esas posibles causas que los niños determinan ante la llegada de la muerte. La conversación sobre esta cuestión se aborda desde el punto de vista de los personajes que aparecen en las narraciones de ficción proyectadas -o a través de la literatura oral, como en el ejemplo concreto de *Dindón*- pero no deja de ser interesante entender estas reflexiones en su aplicación en el mundo real. Esos mismos factores que los menores identifican como razones de peso para que la muerte haga acto de presencia en una historia también son

trasladables al ámbito de la vida real, ya que así lo deducimos a partir de sus comentarios. **A nuestro juicio, todo este tipo de descubrimientos sobre las asociaciones y percepciones que elaboran los niños alrededor de la muerte, la pérdida y otros conflictos emocionales que les afectan resultan muy interesantes. Estos avances constituyen un paso importante para trabajar directamente con los menores –como hacen otros profesionales y especialistas en este ámbito- y poder ayudarles a entender y superar ciertas situaciones emocionalmente complejas, también para las personas adultas.**

### **8.3.10 Aspectos transversales del análisis**

En este último epígrafe que elaboramos antes de dar paso a las conclusiones más relevantes obtenidas a partir de este trabajo, queremos incluir algunas de las cuestiones colaterales que han sido tratadas en estos grupos de discusión. No nos detendremos demasiado en esta parte porque muchas de los aspectos que queremos destacar ya los hemos ido citando a lo largo de las páginas. Sin embargo, no deseáramos dejar pasar la ocasión sin volver a incidir sobre algunos de los puntos relevantes que consideramos que interfieren -directa o indirectamente- en el modo de comprender los conflictos emocionales por parte de los menores. Hablaremos especialmente de la *distinción entre la realidad y la ficción*, por un lado; así como la *frecuencia del visionado de determinados contenidos* entre el público infantil y la *capacidad empática* que demuestran tener estos menores con respecto a los personajes que intervienen en las historias animadas que se proyectan en la pantalla. De todos modos, insistimos en que los datos recabados en esta investigación no se saturan en estas páginas. Aunque esperamos que la estructura y el contenido a lo largo de cada uno de los capítulos que componen esta tesis doctoral sean lo suficientemente claros, completos y, a la vez, concisos para dejar constancia del trabajo teórico y empírico que reúne esta investigación sobre la socialización de la infancia a través del cine de animación.

#### **8.3.10.1 Separación entre realidad y ficción**

Comenzamos presentando algunos de los ejemplos sobre esta cuestión tan importante como es la distinción entre lo que es real y aquello que pertenece al mundo de la fantasía, la ficción. Para los niños no resulta sencillo entender que *Mickey Mouse* o *Blancanieves* son sólo dibujos, imágenes que han sido creadas a partir de la imaginación de un dibujante llamado Walter Elías Disney y su equipo, y que estos diseños cobran vida en la pantalla simplemente porque se recurre a las técnicas de animación.

Existen múltiples estudios que abordan esta cuestión, aunque no se trata de recoger aquí este recorrido trabajado por múltiples autores. Lo que queremos dejar claro es que no todos estos estudios confirman los mismos resultados: algunos aseguran que la diferenciación entre el plano de lo real y la ficción está perfectamente diferenciada a determinada edad y otros dejan un amplio lugar a la ambigüedad. En el artículo titulado “Enseñando física con dibujos animados” (Vílchez & Perales, 2005), se mencionan aquellos otros trabajos en los que más de la mitad de los niños “muestran una fuerte mezcla entre lo que perciben como realidad y lo que ven en la pantalla, o en los que la mayoría de los alumnos piensan que lo que ven en los dibujos animados es real”. Si nos fijamos en el caso concreto de la televisión, la Asociación Española de Pediatría señala que este aparato constituye un medio en el que la separación entre ficción y realidad se hace más difícil. De tal modo que, según estos autores, “los niños carecen de capacidad innata de discriminar

ambos planos, pudiendo atribuirles el estatuto de normalidad a conductas aberrantes”, aseguran estos autores en su artículo. En este sentido, la alfabetización mediática es fundamental para que los niños tengan las herramientas necesarias para diferenciar qué es real y qué pertenece al mundo de la fantasía en estas narraciones de ficción.

Para los más pequeños, si nos valemos de la experiencia que ha supuesto este trabajo de campo, lo que parece moverse es porque tiene vida, independientemente que esto ocurra en la vida real o a través de alguna pantalla. Si además esos “objetos” o “sujetos” poseen la capacidad de hablar, ese universo recreado todavía resulta más creíble para ellos. Muchísimo más verosímil se vuelve todo cuando estos niños han visto alguno de sus héroes o heroínas favoritas en parques temáticos como Eurodisney, en París, o Disney World, en Orlando. Entonces sí que no hay discusión posible porque ellos creen firmemente en esos personajes porque los han visto.

- H - Pero *Rayo McQueen* existe, en la Disney.  
(...)
- H - En Disneylandia.  
- Entonces, ¿tiene vida *Rayo*? (...) (moderadora)
- H - Sí, porque yo ya lo vi en la televisión.
- H - Yo lo vi en el Panda (*se refiere al Canal Panda*).

GD. 11:10  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Sin embargo, no se trata de una cuestión clara, con un criterio homogéneo entre los menores. Algunos de los niños, como los que toman parte en el GD. 10, consideran que lo que vemos en las películas “no es verdad” (niño, 5 años) a la par que otros, como los del grupo de discusión anterior, que constatan que *Rayo* existe porque “yo ya lo vi en la televisión” (niño, 5 años). En general, podríamos resumir que los más pequeños suelen ser más crédulos que los mayores con respecto a los contenidos de ficción proyectados en los medios de comunicación, amparándonos también en múltiples estudios que abordan esta cuestión (Messenger-Davies, 1997; Vílchez González, 2004; Vílchez & Perales, 2005; Leitão, 2008; etc.).

Veamos algunos ejemplos más a partir del discurso de estos chicos y chicas:

- Y cuando veis esta abuelita aquí, en la tele, ¿os parece que es como la vuestra? (moderadora)
- M - Para mí no.
- M - La mía es muy muy gruñona.
- M - No, en la tele es más grande.

GD. 2:4  
GD. 2: Niñas 5/8, Madrid

Y siguiendo con este mismo estilo de respuestas, recogemos otras percepciones de estos niños sobre qué les parece el personaje de la abuela en la película de “Ratatouille” (2007).

- ¿Esta abuelita se parece a la vuestra? (moderadora)
- (...)
- M - No se parecen porque las abuelas no matan.
- M - Y no tienen pistolas... y no tienen mal genio.

GD. 7:4-5  
GD. 7: Niños y niñas 5/7, Madrid

En otros grupos, piensan diferente. Algunos reconocen que ciertas capacidades o aptitudes son sólo de las personas humanas, o que determinadas situaciones que se producen en una película, ocurren así porque es un producto creado, porque no es real. Entre los menores, hay quienes se atreven a argumentar la distinción entre lo que es inventado y lo que realmente existe, aunque veremos que no siempre es compartido por todos.

- (...) Por ejemplo, ¿los dibujos animados son fantasía o son reales? El "Ratatouille" (*refiriéndose a Remy, el protagonista*), por ejemplo, ¿existe? (moderadora)
- Todos - No.
- H - ¡Los ratones no hablan!

GD. 11:9  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

- H - (...) Yo sé que todo eso está hecho para la televisión...
- ¿Tú comprendes entonces que lo que ves es fantasía? ¿Que eso no sucede en la realidad, que todo es fantasía...? (moderadora)
- H - Sí, que esas películas sólo están hechas para la televisión.
- Entonces, ¿tú entiendes que en la realidad no hay armas, no hay violencia...? (moderadora)
- H - Yo vi una película de guerra, sólo que era en los Estados Unidos y estaba sucediendo en serio... y el camión cayó...

GD. 11:9  
GD. 11: Niños 5/6, Braga

Algunas de las conclusiones que se obtienen a partir de estudios con niños reflejan unos datos muy reveladores. Por ejemplo, uno de los estudios de Messenger-Davies (1997) sobre la alfabetización mediática en la infancia afirma que los niños más pequeños son más proclives a entender que lo que les rodea se encuentra poblado de fantasía y magia, no distinguen bien el plano real de lo realmente imaginario, de la ficción. Pero a medida que avanzamos en la edad de los pequeños, a partir de los 7 u 8 años se observa un gran cambio en este sentido. Los mayores muestran una clara preferencia sobre los contenidos más realistas porque entienden mejor esa distinción entre los dibujos y la realidad.

Tomamos en cuenta algunas de las reflexiones de Leitão sobre esta cuestión:

(...) Los niños más pequeños prefieren personajes de animación y los niños a partir de los nueve años revelan su preferencia por personajes



marcados por una fuerte modalidad. Entre tanto, hasta los niños más jóvenes demuestran saber distinguir entre personajes de animación y personajes ‘reales’ (2008: 52).

Según esta autora portuguesa, en la medida en la que los menores reconocen que no se trata de realidad aquello que ven que es ficción, “se producen cambios en la forma como sienten los mensajes” (Leitão, 2008: 52). En el trabajo que desarrolla Leitão se centra en los contenidos televisivos, pero de igual manera ocurre en nuestro caso particular, cuando hablamos de mensajes fílmicos, de formatos cerrados como podría ser una película de animación o de dibujos. Copiamos un ejemplo concreto en nuestra investigación que retoma esta idea que se expone en este punto:

- Y si os dan a escoger entre una película de dibujos y una de personas, ¿cuál preferís? (moderadora)
- Todos - De personas.
- Y, ¿entre ver una película o ver dibujos animados? (moderadora)
- Todos - Ver una película.

GD. 9:5

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

Contrastamos algunos de los comentarios de los niños con edades inferiores con estos otros más adultos, participantes todos ellos en los 11 grupos de discusión. En su discurso encontramos diferentes opiniones sobre este aspecto transversal en cuanto a la comprensión de los contenidos mediáticos, pero sí que es verdad que percibimos un mayor consenso en sus respuestas en cuanto a la distinción entre lo real y la ficción.

En el caso concreto de uno de los grupos con niñas procedentes de España, Ecuador, Perú y República Dominicana, ellas mismas son capaces de diferenciar los programas o las películas de las noticias. Consideran que los informativos sí se nutren de noticias reales, mientras que los otros productos de la tele son una especie de “ficciones” (niña, 11 años)

- Y ¿creéis, porque vosotras ya sois mayores, que lo que sucede en la televisión, en las películas, es real? ¿Creéis que eso es real o es ficción? (moderadora)
- M - Depende, hay cosas que son como “ficciones” y otras que son reales.
- ¿Creéis que lo que ocurre en la pantalla pasa en la vida real? (moderadora)
- M - No.
- M - Por ejemplo, lo que pasa en las noticias, sí.

GD. 3:3

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

Por otro lado, niños de 9 y 10 años consideran que los muñecos que aparecen en la televisión existen, aunque no pueden hablar como las personas. Ellos entienden que los personajes que se muestran a través de las imágenes que aparecen en la pantalla, en las

películas o en la tele, son los mismos que nosotros compramos en una tienda, pero no pueden hablar y se venden en forma de peluches o muñecos para jugar con ellos.

- H - Los muñecos no tienen vida. (...). Los muñecos existen pero no hablan... Los peluches que compramos son los dibujos que aparecen en las películas.
- M - Sí, pero distintos porque no pueden hablar.
- H - Sí, sólo mueven la boca, ni pueden cantar...
- M - Ni volar...

GD. 6:7-8

GD. 6: Niños y niñas 9/10, Madrid

- Lo que vemos en la tele, ¿es real? (moderadora)
- H - No es real, bueno *Bob Esponja*, sí. Porque es una esponja y las esponjas existen.

GD. 4:11

GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Para finalizar este apartado que, aunque breve consideramos que resulta de interés retomar esta cuestión determinante en la comprensión de los contenidos mediáticos por parte de los menores, recogemos un último ejemplo. Entre estos menores de 8 y 11 años sí que parece que se llega a un consenso sobre la escasa realidad que reúnen muchas de las imágenes que consumimos en los medios de comunicación. Uno de estos chicos llega a calificar esos contenidos dentro del género de la “ciencia-ficción” (niña, 8 años).

- H - Los coches hablan.
- ¿En la vida real hablan? (moderadora)
- H - No.
- Cuando veis una peli sois capaces de decir: “Bah, eso es mentira; eso en la vida real no pasa” (moderadora)
- Todos - Sí, sí.
- H - Y tampoco me creo cuando uno salta, da muchas volteretas por el aire, cae, y no le pasa nada.
- ¿Por qué no es verdad? (moderadora)
- H - No, porque eso no lo hace nadie.
- Cuando estamos viendo la tele, ¿sabemos que eso es ficción? (moderadora)
- M - Sí, ciencia-ficción.

GD. 9:5

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

### 8.3.10.2 Cuanto más lo veo, más me gusta

Uno de los objetivos de esta investigación es incidir en el papel que cumplen los medios de comunicación como agentes socializadores y, en nuestro caso, nos centramos en las

películas de animación. Resulta de sobra conocido que este tipo de relatos que se proyectan a través de una pantalla no constituye un mero entretenimiento sino que van más allá y tienen la capacidad de influir en las actitudes o en los comportamientos, especialmente si tenemos en cuenta también la frecuencia con la que el público se expone ante estos contenidos. Existen múltiples trabajos que abordan esta relación entre las narraciones de ficción y los efectos que pueden causar en la audiencia, como por ejemplo todas aquellas investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la Teoría del Cultivo (Gerbner et al., 1986). En este sentido, son muchas las aportaciones de diferentes autores que coinciden en que una exposición prolongada a contenidos de ficción (largometrajes, programas de televisión, series de entretenimiento, etc.) cultiva a los espectadores a construir una percepción distorsionada de la realidad, influyendo en sus actitudes y creencias (Schofield & Pavelchak, 1989: 433-448; Igartua & Páez, 1997: 7-39; Gerbner et al., 2002: 43-68; Barrios Cachazo, 2005; Slater et al., 2006: 235-252; Igartua, 2008: 42-53; Moyer-Gusé, 2008: 407-425; Morgan et al., 2009: 135-151; etc.). En este epígrafe no profundizaremos en todas las teorías y trabajos empíricos que existen al respecto sino que nos ha parecido interesante retomar el aspecto de la repetición del visionado, sobre todo cuando hablamos de menores. Sea lo que fuere, un cuento oral o un relato audiovisual, a diferencia de los adultos que nos cansamos de ver una misma película y no nos gusta repetir, los niños actúan de manera contraria y disfrutan más a medida que reconocen las historias (Bettelheim, 1986: 83).

Como ha sido un nodo temático bastante frecuente en el discurso de estos grupos, hemos optado por recoger algunos de sus testimonios que avalan esa capacidad que los niños tienen para ver una y otra vez aquellas películas que más les gustan. Con ello, pretendemos constatar la importancia de los contenidos que consumen estos menores, ya que no se trata de que lo vean una única vez y ya está, sino que esa labor de refuerzo y de identificación con los personajes, a medida que van reconociendo estas historias podría ser mayor. Tanto en un sentido positivo, si esas influencias de los personajes son favorables a una buena socialización y educación en valores; como si esa deformación proviene de un sentimiento de “querer ser” alguno de los villanos, con conductas y actos reprobables, como vemos que ocurre en algunos casos que despiertan su fascinación e interés. Sin embargo, aunque resultaría muy interesante, no profundizaremos en ese análisis teórico sobre este aspecto, ya que sería un objeto de estudio propio de una nueva investigación complementaria, diferente a la que se presenta.

Entre los grupos de edades más avanzadas también se evidencia esa tendencia de que a los niños no les importa repetir las películas una y otra vez, si la historia les ha gustado.

Todas - ¡Bichos!

M - Ésa es la película que más me ha encantado.

M - A mí también me ha gustado mucho, aunque la he visto, la quiero volver a ver.

GD. 3:8

GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

- Y vosotros, ¿veis las películas muchas veces, o las veis una vez y ya os cansáis? (moderadora)

H - Yo veo todas las películas hasta el fin.

H - Yo también.

H - Yo también y después voy a jugar a la pelota.

GD. 11:4

GD. 11: Niños 5/6, Braga

En este caso, proyectamos directamente el fragmento seleccionado de “Ratatouille” (2007) y uno de los participantes de este grupo de discusión compuesto por cinco niños (tres españoles, un cuarto ecuatoriano y el último, israelí) se queda muy contento por la elección de la película y afirma:

- H - ¡Es Ratatouille! Yo la he visto miles de veces porque es mi película favorita. (...) También “Los Increíbles”, “Scooby Doo” (*empieza a decir montones de versiones de esta misma película*)... Es que he visto tantas películas que no me acuerdo ya.

GD. 4:3

GD. 4: Niños 7/10, Madrid

A diferencia de otros, en el mismo grupo de niños realizado en Madrid, en el Centro Hispano Ecuatoriano, que aseguran que sólo han visto una única vez algunas de las películas que proyectamos algunas escenas o a través de fotogramas fijos en las sesiones de trabajo con estos chicos y chicas, como es el caso de “Cars 2”.

- ¿Cuántas veces habéis visto esta película? (moderadora)
- H - Un montón.  
H - Dos veces.  
H - Una vez.  
H - Una vez.

GD. 4:6-7

GD. 4: Niños 7/10, Madrid

Por otro lado, también nos encontramos con algún niño o niña particular que manifiesta su preferencia hacia nuevos contenidos: si ve una película ya no quiere volver a verla. Pero no suele ser la opinión generalizada que se mantiene en estos grupos, y podríamos considerar que ese tipo de respuestas constituye casi una excepción.

- Cuando veis una película que os gusta, ¿queréis volver a verla o ya no queréis volverla a ver? (moderadora)
- H - Ya no quiero volverla a ver  
H - Yo sí, yo sí.  
M - Yo sí.  
H - Yo, también.  
M - Yo, para recordarla.

GD. 9:4

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

- ¿Y volveríais a ver esta película? (moderadora)
- H - ¡Sí!  
M - Sí.  
H - Yo no, porque ya me la he visto más de cinco veces.

Tratamos de averiguar si realmente es cierto que los menores pueden llegar a ver tantas veces una película por el mero hecho de que les guste la historia o se identifiquen con alguno de los personajes en concreto. Mostramos un ejemplo que aporta una idea sobre el punto al que llega la obsesión de muchos de los niños por ver algo que les emociona o divierte, que hasta incluso se saben de memoria los diálogos.

- ¿Y cuántas veces sois capaces de ver una peli?
- M - Depende, por ejemplo, "High School Musical 2", yo la he visto montones de veces, porque es tan divertida, me da igual verla una y otra vez y hasta, a veces, repito las mismas palabras que dicen.
- M - Yo también, he visto... (*título de película que no se entiende*), y me sé todo el diálogo.

Y en este grupo, precisamente, al ver a los participantes tan proclives a repetir aquella película que les gusta hasta la saciedad, les preguntamos si habría alguna que no volverían a ver. Y esto nos responden:

- M - "Saw", una película que es un muñeco de maldad.
- M - Yo otra que les iban partiendo el cráneo por tiempos... Yo he visto toda la saga, son siete.
- M - Yo, "Silent Hill". Yo la vi una vez, una noche, y no podía dormir pensando ella...
- M - Mi tío una vez puso la de "Rec" y no fue capaz de dormir.

La verdad, desde una opinión personal, no nos extraña que no quieran volver a ver estas películas, porque ninguna de ellas es adecuada para su edad. Sin embargo, como hemos podido comprobar en la tipología de películas que más les gustan a estos menores, alguno de estos títulos como "Rec" (2007), aparecía entre las preferencias de un segmento de chicos y chicas (8 y 11 años) que han tomado parte de este trabajo.

### 8.3.10.3 "Si te pasara a ti": empatía en los menores

El proceso de identificación del público con los personajes de ficción tiene una larga historia en la investigación sobre medios y comunicación, pese a que su investigación sobre su conceptualización y desarrollo teórico es bastante escasa y reciente. Podríamos resumir la identificación con los personajes como una especie de "mecanismo a través del cual las

personas experimentan e interpretan una narración desde dentro, como si los acontecimientos que se relatan les estuviesen ocurriendo a ellas mismas” (Igartua et al., 2009: 2; Igartua et al., 2001).

Tras un recorrido por las principales aportaciones en este ámbito, podríamos concretar que los trabajos más completos sobre el papel de la identificación en los procesos de persuasión narrativa están relacionadas con los trabajos de Cohen (2001, 2006), aunque también Slater & Rouner (2002). En concreto, en el caso de Cohen, aunque otros autores no comparten su visión sobre este proceso de identificación, él establece cuatro dimensiones básicas: la *empatía emocional* (capacidad de sentir lo mismo que sienten los personajes, implicarse afectivamente de manera vicaria, experimentar socio-emociones); la *empatía cognitiva* (ponerse en el lugar de los personajes); *compartir las metas del personaje* (hacer propios los objetivos de los personajes, dimensión motivacional) y la *absorción* (introducirse en la historia de tal manera que sentimos que somos un personaje de los que intervienen en la historia). **Pese a todos los matices posibles de esta clasificación por parte de otros investigadores, en nuestro marco tomamos como referencia esa identificación con los personajes a través de la *empatía emocional* especialmente y también, en segundo plano, con la *empatía cognitiva*.**

Pero es necesario aclarar que nuestra pretensión no es adentrarnos de manera detallada en esta cuestión, sino cerrar este trabajo empírico mediante grupos de discusión con algunas de las nociones básicas sobre la empatía que demuestran estos menores y que nos han manifestado a lo largo de estas sesiones. Para esta parte han sido muy sugerentes, entre otros, los trabajos de J. J. Igartua sobre esta cuestión del papel que cumple la empatía y la persuasión en cuanto a la identificación con los personajes en la ficción cinematográfica (Igartua & Páez, 1998: 423-436; Igartua et al., 2001; Igartua, 2007, 2008: 42-53; Igartua & Muñiz, 2008: 28-52; Igartua et al., 2009: 1-18).

A lo largo de esta experiencia de trabajo directo con niños hemos podido aprender múltiples aspectos sobre cómo ellos comprenden aquello que les rodea y le afecta. Mucho hemos escrito ya en estas páginas sobre el análisis de la investigación pero otro de los aspectos transversales que ha tenido mucho que ver en ese modo de entender lo que les proyectan los medios es su capacidad para ponerse en el lugar de los personajes. A menudo, hemos constatado que aquellos niños y niñas más sensibles y con una mayor facilidad para sentir como propio lo que vivían los personajes de la pantalla sufrían más con la historia. Sin embargo, a aquellos menores que no llegaron a empatizar con esos protagonistas de las historias les resultaba más difícil experimentar alguna de las emociones que los héroes de ficción sentían en cada momento.

Estos capítulos contienen numerosos ejemplos a los que podríamos aplicar esta diferencia fundamental a la hora de empatizar con lo que la pantalla nos transmite. Hablaremos de algunos de los casos más significativos, para no resultar reiterativos con todo lo ya descrito en páginas precedentes. Recordemos que hemos trabajado con niños muy pequeños, los menores tenían 5 años, y nos ha resultado especialmente novedoso abordar estas cuestiones sobre identificación con los personajes una vez inmersos en el análisis de sus discursos en estos grupos.

Para comenzar, recogemos un comentario en el que una niña de 10 años, expresa literalmente esa opción que ella tiene de ponerse en el lugar de la protagonista, en este caso era *Ellie*, cuando fallece, y sentir lo que ella o sus familiares pueden llegar a sentir.

- M - ¿Se muere?  
 M - Sí, pobrecita...  
 M - Pobrecita, ¿me puedo poner en su lugar? No me gusta que se muera. Si fuera mi madre, me mato.

GD. 3:15-16  
 GD. 3: Niñas 10/11, Madrid

En el momento en el que un menor expresa una declaración de este calibre, entendemos que es mucho más receptivo a la hora de vivir esas situaciones que se proyectan en un contexto virtual porque las entenderá como propias. Tenemos muchas situaciones extraídas a partir de estos grupos y que podríamos retomar, pero citaremos dos fragmentos más sobre ese sentimiento que ellos pueden llegar a experimentar sobre lo que ven en la pantalla, siempre y cuando se imaginen esos hechos, esos momentos como que a ellos también les podría pasar. Si es así, el prisma desde el que se ve, es diferente.

- ¿Os pone tristes? (moderadora)  
 M - No... Bueno, hombre, cuando ves a los señores sangrando, un poco.  
 M - Porque no nos ha pasado a nosotros.

GD. 1:10  
 GD. 1: Niños y niñas 5/11, Madrid

- H - Es triste porque se estaba muriendo...  
 H - Yo no estaría triste nada.  
 H - Sí estabas.  
 H - Y si morías tú... estabas llorando...

GD. 11:16-17  
 GD. 11: Niños 5/6, Braga

Por otro lado, también resulta curioso apreciar esa capacidad en cada uno de los participantes de los grupos, en su conjunto, y por separado, porque no siempre es fácil de reconocer o ellos mismos se contradicen a la hora de experimentar como suyo lo que les ocurre a otros. Además, en algunos de los grupos nos hemos encontrado con niños y niñas con una dualidad particular en este sentido de ponerse en el lugar del otro y empatizar con los personajes de ficción.

Por ejemplo, en el GD. 9 con niños y niñas de 8 y 11 años (españoles, ecuatorianos, dominicanos y marroquíes), observamos una tendencia curiosa. Estos chicos aseguran que disfrutan viendo imágenes violentas, muertes de personas, sangre, vísceras... y sin embargo, cuando hablamos de que a quienes se mata o mutila es a los animales que intervienen en una película, algunos de los menores se pronuncian sobre este hecho y se identifican con estos animales y sienten todo aquello malo que les hagan a ellos. Todo lo contrario ocurre cuando el que sufre es una persona humana, que ni se inmutan y, es más, disfrutan con ese tipo de imágenes.

- H - Cuando matan a los animales...
- M - Ay, cuando matan a los animales, me da pena.
- M - Profe, ¿sabes que cuando veo morir a un animal en la tele me pongo a llorar?  
(...)
- M - Me da pena... ¿por qué matan a un caballo, si él no ha hecho nada?

GD. 9:6

GD. 9: Niños y niñas 8/11, Madrid

En el sentido más opuesto si pudiésemos trazar una línea entre aquellos menores que han manifestado un menor grado de empatía hacia los personajes o situaciones emocionalmente fuertes tal vez la encontraríamos en el GD. 5. Esta sesión se realizó en Madrid, con niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y 11 años, de nacionalidades diversas: españoles, ecuatorianos, dominicanos y marroquíes. Durante el visionado de la muerte de *Mufasa*, padre de *Simba*, no dejan de hacer comentarios burlones y graciosos sobre el pequeño león y la propia situación, a pesar de que el momento no es lo más propicio para la diversión o el entretenimiento. Este grupo, por ejemplo, la mayoría de ellos muestra una carencia extrema en cuanto a ponerse en el lugar del protagonista y llegar a aproximarse al sentimiento de tristeza y aflicción que asola al pequeño *Simba* cuando descubre que su padre se ha ido para siempre.

Finalizamos este apartado en el que se recogen algunas de las reflexiones que nos han sugerido los comentarios de estos chicos y chicas sobre este proceso de identificación y empatía con los personajes en la ficción. Se trata de un campo de especial relevancia para analizar los efectos del entretenimiento mediático, como podrían ser las películas de animación con las que trabajamos en esta investigación. Además, nos ha servido para constatar la recepción de determinados contenidos emocionalmente fuertes y la capacidad de los menores para ponerse en el lugar del otro a medida que se les proyectaban esas imágenes o secuencias.



## 9.

# Conclusiones y algunas propuestas

Esta investigación pretende medir el modo en el que los medios de comunicación transmiten una serie de contenidos vinculados al dolor, el sufrimiento, la muerte... y de qué manera esos contenidos se perciben por los más jóvenes. A los niños se les aísla de las explicaciones que tengan que ver con la muerte de sus seres queridos, la pérdida de su mascota, no se les hace partícipe de situaciones complejas como podría ser el abandono o la separación entre personas de su misma familia... Sin embargo, no deja de resultar paradójico que las pantallas transmiten continuamente este tipo de contenidos en su programación cotidiana dirigida a todos los públicos. Es más, la gran mayoría de los materiales didácticos y audiovisuales pensados para los más pequeños incluyen contenidos de esta naturaleza –situaciones a las que nos referimos como “conflictos emocionales”- y forman parte intrínseca del desarrollo de la trama de la gran mayoría de los juegos o pasatiempos infantiles.

Si tratamos de ponernos en la situación y nos imaginamos, por ejemplo, que estamos en un tanatorio porque una persona querida se ha muerto y nos encontramos a su hijo de 5 años, ¿cómo reaccionaríamos? Quizá nos resultaría raro que un niño pequeño estuviese en medio de un lugar como un tanatorio o un hospital... Ante esta escena existirían diferentes modos de actuar y afrontar esta situación, entre los que casi siempre optaríamos con esquivar las explicaciones reales al pequeño, sin ofrecerle argumentos que puedan ayudarlo a comprender o explicar estos momentos relacionados con los conflictos. Los adultos solemos considerar que los niños no están capacitados para afrontar el dolor y que le evitamos la aflicción si les aislamos del sufrimiento que les rodea. Y así pensamos en nuestro día a día y no nos damos cuenta de que los niños conviven continuamente con estos sentimientos: conocen la tristeza de darse cuenta de que pueden perder lo que tanto quieren; el miedo a no saber aceptar el rechazo; la soledad y el desprecio de los demás cuando somos egoístas... y conocen estas emociones sobre todo a través de los medios de comunicación. Los niños saben mucho más de lo que nos imaginamos porque tienen acceso al “mundo” y se asoman a otras realidades –las múltiples pantallas-, distintas a las que sus propias familias les muestran.

Si los padres [...] han compartido con ellos [los niños] la muerte de su mascota o la de una abuela o si se les ha dejado participar en el cuidado de un familiar moribundo y asistir al funeral entonces los niños no

tendrán problemas [...] Por eso es importante que las personas mueran en casa, para que todos tomen parte en este proceso, sobre todo los niños (Kübler-Ross, 1996: 21).

A lo largo de estas páginas hemos recogido cómo esa preocupación nos ha llevado a estudiar esta parte de la realidad social y a analizar el tipo de socialización que se infiere a partir de los medios de comunicación en cuanto a la representación de los conflictos emocionales. En una sociedad en la que a los niños no se les explican cuestiones esenciales de la vida como podrían ser aquellos aspectos vinculados al dolor, al sufrimiento, al cambio, al adiós... los medios ocupan un lugar destacado en esta parte de la educación.

Para abordar el tratamiento de los conflictos emocionales en los materiales audiovisuales que consumen los más pequeños, en una primera fase de la investigación analizamos exhaustivamente los contenidos de una selección de estos materiales infantiles. Nos centramos en una muestra de 12 largometrajes de animación digital de Disney y Pixar (1995-2011) para poder elaborar un diagnóstico sobre aquellos personajes y situaciones que se reproducen en estas historias y la frecuencia con la que aparecen los conflictos emocionales. Estos datos nos han proporcionado un punto de partida significativo para la segunda etapa de la investigación: conocer directamente las percepciones de estos pequeños a través de la técnica del grupo de discusión. En este trabajo se han desarrollado 11 grupos de discusión con unos 70 niños y niñas para acercarnos a sus opiniones sobre estos contenidos que previamente habíamos registrado y analizado.

Esta tesis recoge unos cuatro años dedicados a este trabajo de campo. Largos meses de delimitación del marco a investigación, determinar el enfoque del objeto de estudio, la metodología más adecuada a seguir, el desarrollo del trabajo empírico... para llegar a unas conclusiones, a unos resultados, que recogen parte de esa puesta en práctica de la investigación y sus principales frutos. No es tarea sencilla reducir a un conjunto de palabras ordenadas los resultados obtenidos en un trabajo en el que uno invierte algo más que un simple cómputo de horas plasmadas finalmente sobre el papel. Parece que aunque ocupásemos páginas y páginas siempre se quedaría algo destacado por decir, información relevante por cuantificar en una investigación que aborda aspectos concretos en un marco muy amplio: la comunicación y la infancia. Es frecuente encontrarse con opiniones y comentarios que relacionan este tipo de ámbito de investigación con un tema mucho más llevadero que cualquier otro, porque “entretiene” ya que resulta ameno y divertido trabajar con niños. Y aunque es muy gratificante tratar sobre estas cuestiones, no por ello significa que deba ser una tarea menos rigurosa o que requiera una menor atención. Por el contrario y desde nuestro punto de vista, constituye un área de estudio muy necesaria e interesante, independientemente del campo al que se aplique este análisis, para acercarse a esas percepciones reales de los menores sobre los conflictos emocionales en la ficción y trasladarlos al plano real.

Sin embargo, es de obligado cumplimiento enumerar las principales conclusiones que se desprenden de esta tesis doctoral. Precisamente por todo lo que hemos venido diciendo a lo largo de estos capítulos: por el tema controvertido que trata y pretende analizar sobre la percepción de los conflictos emocionales en los niños. Tal vez todas aquellas conclusiones que aquí no se reflejan son las más relevantes, ya que formarían parte del aprendizaje propio como investigador y como persona. Todos estos hallazgos nos han hecho crecer y valorar la importancia de cada uno de los pequeños logros alcanzados mediante este

trabajo. Podríamos decir que todo ello no tiene una traducción directa en ninguna de las partes que componen esta tesis, sino que son el sustento principal de cada una de ellas.

En las siguientes líneas ordenamos las conclusiones de este trabajo teniendo en cuenta los objetivos planteados al comienzo de esta investigación.

1. **En primer lugar, nos detenemos en la consideración actual del proceso de socialización y la reasignación de funciones entre los agentes tradicionales y el protagonismo de los medios de comunicación.**

Si partimos de las teorías clásicas de la socialización, observamos cómo la consideración del niño ha cambiado mucho. Antes se concebía como un ser determinado e influido por el sistema social y cultural, incapaz de no reproducir esos patrones socialmente heredados y aceptados. En el momento actual, entendemos la infancia desde una perspectiva constructiva y activa, no sin la necesidad analizar la evolución desde estos enfoques más tradicionales hasta las transformaciones acontecidas a lo largo de estas últimas décadas. Estos cambios han modificado el proceso de socialización y la función de los agentes tradicionales en pro de una educación más mediatizada, a cargo de los medios de comunicación, mucho más acusada que hace años. Por eso se hace tan necesaria la investigación sobre este ámbito para descubrir los modelos sociales y los conocimientos que se transmiten a través de las distintas pantallas en las que invierten tanto tiempo nuestros menores.

Gracias a la realización de este estudio nos hemos dado cuenta de la importancia de mantener una cierta unidad y uniformidad de criterios a la hora de llevar a cabo la educación de los más pequeños. Las diversas instancias que participan en el proceso de socialización de los individuos (familia, escuela, grupos de pares, medios de comunicación...) deberán ser conscientes de la responsabilidad que tienen entre sus manos de cara a formar las próximas generaciones del futuro, tratando de evitar, en la medida de lo posible, incurrir en incoherencias o en la promoción de modelos y valores contradictorios.

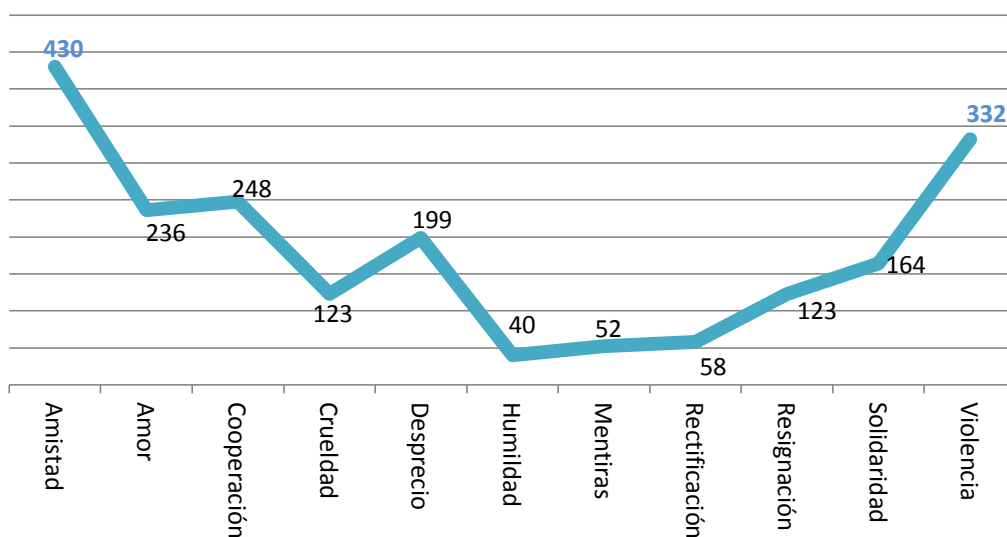
2. **Tras analizar los contenidos de 12 largometrajes de animación, podemos elaborar un diagnóstico acerca del tipo de personajes, valores y modelos sociales** que se transmiten estas películas “Autorizadas para todos los públicos”:

- a. **La representación del héroe** se concreta en personajes masculinos que encarnan valores positivos (*amistad, cooperación, humildad, solidaridad*) y que son los encargados de restablecer el orden en el sistema, aunque sea mediante el uso de la violencia injustificada. En cuanto a la presencia de la heroína, se confirma que la representación femenina sigue siendo una asignatura pendiente en este tipo de producciones infantiles ya que del análisis de las 12 películas de animación se infiere el dato de que **las mujeres representan el 21,5%, frente a un 62% de los hombres.**
- b. La comunicación y representación estereotípica responde a la **clásica asignación de identidad y roles de género**. A partir del análisis de contenido se observa que se siguen reproduciendo los rasgos estereotipados

que construyen la tipología de género tradicional. En este sentido, en términos generales, la **masculinidad se vincula a la *violencia*, al *dominio*, al *riesgo*, a la *habilidad*, la *inteligencia***; mientras que la **feminidad se encuentra más unida a la *debilidad*, la *imprudencia*, la *bondad*, la *pasividad* y los *valores estéticos*.**

- c. **Se analizan 21 ejes temáticos en estas películas** y aquellos comunes en todas ellas serían: la *amistad*, el *amor*, la *convivencia* y la *solidaridad*.
- d. **En cuanto al contenido axiológico, podríamos afirmar que el cine de animación propuesto por Disney y Pixar constituye un cauce adecuado para la promoción de valores.** En nueve de los 12 largometrajes se encuentran representados los 16 valores que se han establecido a priori: *amistad*, *amor*, *belleza interior*, *bondad*, *comprensión*, *compromiso*, *fidelidad*, *humildad*, *igualdad*, *respeto*, *responsabilidad*, *solidaridad*, *superación personal*, *tolerancia*, *valentía* y *verdad*. Los **contravalores** también están presentes pero en menor proporción que las actitudes positivas. Entre los más destacados, especialmente encarnados en los antagonistas, están: la *arrogancia*, el *egoísmo*, la *envidia*, la *hipocresía*, la *rudeza* o la *sumisión*.
- e. **En cuanto a la tipología de familias que se reproduce en estas películas el esquema más habitual es el representado por la madre con hijos**, que se da en diez de las 12 producciones. También se incluye la presencia de los hermanos y los tíos, aunque éstos últimos en menor proporción, y sorprende que no haya lugar para la figura de los abuelos como personaje dentro de estas historias. Una mención especial le dedicamos a los tres personajes masculinos huérfanos que aparecen en “Bichos” (1998), “Buscando a Nemo” (2003) y “Ratatouille (2007).
- f. **Después de haber contabilizado más de 160 personajes que han sido clasificados atendiendo a unas 150 categorías, el número registrado de actos supera los 2.000, según su naturaleza diversa.** Como se puede apreciar en el gráfico, las dos situaciones que se registran en mayor medida son los actos de amistad (21,4%) y las actuaciones violentas (16,6%) con respecto al total de actos contabilizados en los personajes. En el caso de la violencia, retomamos las palabras de Iturralde Rúa para incidir en la particularidad de esta agresividad representada en este tipo de narraciones, ya que “la muerte o la violencia es siempre higiénica, sin deshechos, sin vísceras” (1984: 45). Aunque no dejan de ser contenidos violentos, sí se observa cómo la carga de los malos comportamientos resulta más suavizada a manos de héroes y heroínas virtuales de este tipo de producciones animadas, en comparación con otros materiales infantiles.

**Gráfico 30.**  
Total de actos contabilizados en Pixar (1995-2011)



- Por otro lado, **los medios de comunicación**, y en concreto las películas de animación, **constituyen una herramienta educativa especialmente en el terreno de las emociones**. Las múltiples pantallas explican y proyectan conflictos emocionales que la propia vida evade y oculta a los más pequeños. Muchos niños deben gran parte de sus conocimientos sobre estos temas existenciales relacionados con el dolor y la pérdida a las múltiples pantallas que les rodean en su cotidianidad.

De las 12 películas analizadas “Toy Story” (John Lasseter, 1995), “Bichos: una aventura en miniatura” (John Lasseter, 1998), “Toy Story 2” (John Lasseter, 1999), “Monstruos S.A.” (Pete Docter, Lee Unkrich y David Silvermann, 2001), “Buscando a Nemo” (Andrew Stanton y Lee Unkrich, 2003), “Los Increíbles” (Brad Bird, 2004), “Cars” (John Lasseter, 2006), “Ratatouille” (Brad Bird y Jan Pinkava, 2007), “Wall-E” (Andrew Stanton, 2008), “Up” (Bob Peterson y Pete Docter, 2009), “Toy Story 3” (Lee Unkrich, 2010) y “Cars 2” (Brad Lewis y John Lasseter, 2011)-, “Cars” (2006) constituye la única excepción en la que no se trata el conflicto emocional de la **muerte** a lo largo de la trama.

En cuanto a las demás emociones y sentimientos reflejados en estas historias contamos con múltiples ejemplos como la **separación** -en “Buscando a Nemo” (2003), cuando *Marlin* intenta recuperar a su hijo perdido, o en “Cars” (2006), en el momento en el que *Rayo* se desvía de su camino y se aleja de *Mack* y su escudería.-; el **desprecio** o la **indiferencia** es la razón de ser de la venganza del pequeño *Buddy* en “Los Increíbles” (2004) o en “Wall-E” (2008), cuando el protagonista conoce a *Eva*; el **cambio** y la **soledad** cuando *Andy* se hace mayor y deja de jugar con *Woody* y sus amigos en “Toy Story” o el **engaño** que se produce en “Monstruos S.A.” (2001) y la lucha de *Sulley* y *Mike* por destapar el fraude de la fábrica o en el momento en el que *Flick* decide continuar con el malentendido de los guerreros de circo para luchar contra *Hooper* y su banda, en “Bichos” (1998).

**4. Los contenidos vinculados al dolor y al sufrimiento poseen un gran valor formativo, sobre todo cuando se comparten con los niños.**

Esta teoría la hemos desarrollado profusamente en este trabajo, a la vez que logramos aproximarnos a diversos autores que apuestan por esta carga educativa de los conflictos educativos entre los menores. Si lo único que enseñamos y transmitimos a los pequeños es el lado más amable de la vida, sólo les estaremos mostrando un punto de vista reducido del universo. La experiencia obtenida a partir de esta investigación es que los niños son mucho más agradecidos y entienden mejor todo aquello que les ocurre cuando cuentan con el respaldo de los adultos para explicar todas aquellas dudas que son necesarias despejar para elaborar una comprensión íntegra y coherente de cómo funciona el mundo.

**a. La edad y la orientación religiosa son dos variables determinantes en cuanto a la comprensión y aceptación de la muerte de los personajes de ficción que se recoge en las películas.**

Por un lado, los niños mayores (9 y 11 años) son capaces de identificar mejor esta clase de situaciones -incluso cuando la pérdida no se representa de manera explícita sino que más bien se intuye qué es lo que acaba de suceder por el desarrollo de la propia historia-; mientras que los pequeños de 5 y 6 años requieren de explicaciones más concisas para lograr articular la comprensión de la muerte o desaparición de alguno de los personajes que entran en escena. En el ejemplo clásico de “Bambi” (1942), a los niños más pequeños se les pregunta de qué va esta película después de proyectarle el fragmento de la escena en la que matan a la madre del cervatillo y no tienen muy claro qué ha ocurrido “Se ha perdido la madre y se van a encontrarla” (niño, 5 años), “Es que como iba un poco lenta, se perdió *Bambi*” (niño, 5 años).

Por otro, la influencia que ejerce la ideología o la religión en el momento de elaborar la teoría de aceptación o afrontamiento de la muerte queda patente en las conclusiones obtenidas mediante este estudio. Según las orientaciones religiosas, los menores atribuyen un significado u otro a lo que ocurre en la pantalla y lo extrapolan a la vida real según los principios en los que han sido educados en el seno familiar. Algunos de ellos aseguran que si una persona se muere “le entierran en la arena” (niño, 5 años), mientras que otros niños de otras culturas comparten su opinión sobre esta cuestión: “Los marroquíes los coge Dios y los lleva y luego ve qué han hecho y si es algo bueno los llevan al paraíso y si son malos los dejan (...), los queman” (niña, 8 años).

**b. La reacción más frecuente ante este tipo de conflicto es la pena y la tristeza por parte de los menores que son partícipes de un conflicto emocional tan impactante como es la muerte.** Sin embargo, como decimos se trata de la reacción habitual entre los menores que han tomado parte en este estudio, pero también nos encontramos con excepciones. Algunos de ellos manifestaron sus peculiares preferencias: “A mí me molan las [películas] de miedo, las de muerte [...] Me gustan porque tienen un final muy, muy guay, como que destrozan a una rata, matan a una persona...” (niño, 10 años).

**c. En relación con esta capacidad para sentirse implicado por lo que le sucede a otros, lo que va a determinar en gran medida el sentido del sufrimiento de un niño hacia una situación dolorosa que vive un personaje será el grado de**

**empatía** que se establece entre él y el personaje en cuestión. Cuando el pequeño tiene una mayor capacidad empática se produce un vínculo más emotivo con determinadas situaciones relacionadas con los conflictos emocionales. En este sentido, también podríamos decir que la **empatía parece guardar relación con el género**. En general, las niñas tienden a “sentir” más las escenas con una mayor carga emocional que ellos: “¿Se muere?” “[...] Pobrecita, ¿me puedo poner en su lugar? No me gusta que se muera. Si fuera mi madre, me mato” (niña, 10 años).

d. En este sentido, despierta nuestra atención **la naturalidad con la que los niños abordan los conflictos emocionales** como el abandono, el reemplazo, el cambio, los enfrentamientos... y sobre todo, la muerte. Lejos de los prejuicios o miedos que podemos tener los adultos, cuando les dejamos participar en este mundo que ellos consideran que es de mayores, nos cuentan qué piensan, tratan de resolver sus dudas y comparten cómo les han afectado sus experiencias cercanas. Los niños necesitan comunicarse ante este hecho y por eso es imprescindible que les escuchemos. Como afirma E. Kübler-Ross, “si compartimos la experiencia de la muerte con un niño, las ramificaciones serán increíbles y podremos ayudarles a superar este hecho tan natural” (1996: 29).

5. Además de destacar algunos de estos datos importantes, subrayamos que, por todo lo expuesto, **la técnica cualitativa de grupos de discusión aplicada a menores demuestra ser un instrumento de medición fiable y válido<sup>1</sup>**. Es una herramienta capaz de extraer información interesante y fomentar una conversación abierta y libre entre sus participantes, también con menores. Para ello es necesario:

➔ **Adaptar determinadas parámetros clásicos** (número de participantes limitado, no mezclar edades muy dispares –entre 5 y 8 años; y 9 y 11 años, por las grandes diferencias en sus discursos-; separar pero también combinar el sexo en distintos grupos para evaluar los rasgos de género; evitar la presencia de familiares durante las dinámicas y tratar de aislarlos del entorno; el lugar de realización de estas sesiones deberá ser ya conocido por los menores; contar con un tiempo limitado pero con flexibilidad, ya que, a diferencia de los adultos, los niños “pierden” mucho tiempo en múltiples distracciones...)

➔ **Contar con el apoyo de recursos didácticos o audiovisuales** como material complementario para captar la atención de estos menores durante las sesiones y contribuir a la fluidez y espontaneidad de sus discursos.

---

<sup>1</sup> Algunos de los primeros avances sobre la implementación de estos grupos de discusión con menores se presentaron en varios foros académicos: en una conferencia impartida sobre el “Estudio de los conflictos y las situaciones límite en las películas de Walt Disney/Pixar” (Univ. Montemorelos, Nuevo León México, en julio de 2011); en una ponencia en el Seminario sobre “Relaciones y mediaciones de los niños y jóvenes con los medios en la Sociedad Digital” (Univ. do Minho, Braga, Portugal, en julio de 2012) y mediante la participación en el *I Simposio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* “Perspectivas Sociológicas e Educacionais” (Univ. do Minho, Braga, Portugal, en julio de 2012). Además, se publicó el siguiente artículo titulado “¿Cómo socializan las películas de animación a los más pequeños? Estudio de los conflictos emocionales a partir de grupos de discusión con menores”, en Dornelles, L. V. & Fernández, N. (2012) (Eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Universidade do Minho.

6. A partir de este estudio sobre cómo los medios de comunicación transmiten la idea de la muerte, la frecuencia con la que estos contenidos copan la programación de los medios audiovisuales y los impresos, nos damos cuenta que nos encontramos ante un momento curioso de contradicción frente a este fenómeno. Mientras en la vida real se oculta todo lo que tenga que ver con este hecho, y especialmente, ante los menores, en las pantallas, la muerte adquiere un gran protagonismo a lo largo de estos últimos años. De ahí que **proponemos un nuevo concepto de “muerte mediática”, y tomamos como punto de partida los estudios de P. Ariès (1983; 2000)**, para denominar este nuevo estado que caracteriza nuestra era, donde el último adiós de cualquiera puede ser seguido por millones de telespectadores mientras que la despedida personal, íntima, de nuestros seres queridos es más solitaria que nunca. Retomamos el siguiente Cuadro que expusimos en el Capítulo 6, sobre *Una propuesta de conceptualización: la “muerte mediática”*:

#### Cuadro 4.

Evolución de la actitud ante la muerte desde el siglo VI hasta el XXI

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ACTITUD ANTE LA MUERTE EN OCCIDENTE		
<b>Muerte Domada</b> (s. VI - XII)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hecho previsible</li> <li>• Se esperaba en cama, con resignación</li> <li>• Muerte súbita: maldición, castigo</li> <li>• Ceremonia pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ritos mortuorios, sin dramatismo</li> <li>• Cementerios alejados de la ciudad</li> <li>• Los niños forman parte del duelo</li> </ul>
<b>Muerte Propia</b> (s. XII - XV)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de la muerte: aceptación</li> <li>• Sufrimiento de la finitud del ser humano</li> <li>• Influencia de la Iglesia católica</li> <li>• <i>Purgatorio</i>: concesión del perdón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resurrección de los cuerpos</li> <li>• Los muertos cohabitan con los vivos</li> <li>• Carga emotiva, dramática</li> </ul>
<b>Muerte Ajena</b> (s. XVI - XVIII)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación de la muerte del otro</li> <li>• <i>Clericalización</i> de la muerte</li> <li>• Testamentos, distribución de bienes</li> <li>• Cementerios en la ciudad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sepultura individual</li> <li>• Avances en la medicina y sanidad</li> <li>• Los niños aparte del duelo</li> </ul>
<b>Muerte Invertida</b> (a partir s. XIX)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inversión de las costumbres</li> <li>• <i>Negación y represión</i>: duelo, difunto...</li> <li>• Muerte organizada por profesionales</li> <li>• Medicalización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muerte solitaria en el hospital</li> <li>• Exageración del duelo</li> <li>• Niños alejados de la muerte y el duelo</li> </ul>
<b>Muerte Mediática</b> (s. XXI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabú social: muerte solitaria</li> <li>• Doble dimensión: espectáculo mediático / aislamiento cotidiano</li> <li>• Reducción de ritos funerarios y rechazo del duelo</li> <li>• Nuevos espacios y especializaciones: tanatorio, pompas fúnebres</li> <li>• Detrimento de los cementerios: cremación e incineración</li> <li>• Se aleja a los niños de la muerte y el duelo</li> </ul>	



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Ariès (1983, 2000).

7. Por otro lado, no podemos decir que las películas de Disney y Pixar se dirigen exclusivamente al público infantil. Tras el análisis y el recorrido por estos más de 15 años de animación, es necesario establecer esta aclaración. Aunque



las películas de animación son un material infantil importante en el que los menores invierten gran parte de su tiempo, también los adultos disfrutan cada vez más de este tipo de historias de fantasía y ficción. A continuación, concretamos algunos de los puntos que podrían intervenir en este cambio de mentalidad con respecto a las clásicas películas de dibujos pensadas fundamentalmente para los más pequeños:

- a. **Los guionistas, creativos y productores de la industria moderna de la animación cuentan con múltiples recursos para cautivar a las distintas generaciones.** Las dobles lecturas, guiños y giros irónicos son una constante en estas películas, que se dirigen a los espectadores adultos, pasando desapercibidos para muchos de los espectadores más inocentes. Comentó John Lasseter en el estreno de su ópera prima “Toy Story” (1995): “no queremos que sea un cuento de hadas”, y esta filosofía dominó en las creaciones posteriores de la mano de los estudios Pixar. Ya no se toman como modelo los esquemas tradicionales del entretenimiento infantil audiovisual sino que asistimos a un cambio de paradigma.
  - b. **Estas películas cuentan con una calidad e innovación técnica cada vez más perfeccionada.** En el caso que hemos analizado, los estudios Pixar, cuentan con algunos de los mejores animadores del mundo para sus producciones, entre los cuales también están profesionales españoles que forman parte del equipo.
  - c. **Cuando decimos que los menores representan un consumidor importante de estas producciones nos referimos a que éstos, desde los primeros años, tienen un gran conocimiento sobre estas películas.** Además, de conocer las películas, son capaces de identificar los personajes principales de estas historias y de reconocer las tramas fundamentales de estas cintas a partir de un mero fotograma fijo del largometraje. Además es suficiente con pronunciar algún título de estas películas o un personaje concreto para darnos cuenta del amplio dominio que ellos tienen sobre el tema y la cantidad de artículos y accesorios que ellos tienen en sus casas relacionados con estos largometrajes, fruto de la publicidad y el merchandising generado a partir de estas producciones. Pese a que ellos no entienden de productoras ni distribuidoras, lo que los niños sí saben es que les gustan “los dibujos” y dedican parte de su tiempo libre a verlos, porque se lo pasan bien y disfrutan con estos contenidos.
8. Vinculado a este último punto en relación con el gran éxito con el que gozan estas películas entre los niños y niñas, nos hemos dado cuenta de **la importancia del factor cultural y social de las preferencias audiovisuales en los menores.** Al tener la oportunidad de trabajar con una muestra de niños de diferentes nacionalidades, el caso portugués ha despertado nuestra atención y constata investigaciones previas sobre la materia que alcanzan resultados similares.

**El perfil que encontramos en España en algunos menores de 9 y 11 años especialmente, con gustos relacionados con los contenidos más de tipo adulto (con series como “La que se avecina” o “Aquí no hay quien viva”) se identifica en los niños portugueses de 5 y 6 años, en el caso concreto de “Rosa Fogo”. Sin embargo, la clase de programación que más atrae a estos niños y niñas son las telenovelas, antes que otros contenidos o pasatiempos más propiamente infantiles.**

Además, sus madres suelen acompañarles durante la emisión en horario nocturno estas series dirigidas a un público<sup>2</sup>.

Tras los datos obtenidos a raíz de este estudio parece ser una constante a lo largo de estos últimos años que los niños y niñas de este país demuestren tener una mayor pasión hacia estos contenidos que a ver dibujos animados o películas de animación, así como a jugar en la calle con sus amigos. Sería de gran interés profundizar en las posibles causas y variables que intervienen en tal situación pero no es motivo de análisis de esta tesis, aunque no se descarta retomar esta variable en futuras investigaciones.

Decíamos en líneas anteriores que todas aquellas conclusiones que no se contienen en este epígrafe tal vez no sean menos importantes, tanto personalmente como desde el punto de la tarea investigadora. Todo ello forma parte intrínseca de un estudio de campo profundo que constituye casi más una apuesta personal, precisamente por el escaso apoyo recibido a los comienzos de este estudio. La posibilidad que nos ha ofrecido el hecho de acercarnos a esta problemática real que tenemos en nuestros días en relación con los menores nos ha servido para ratificar una intuición: cuando el conflicto emocional de la muerte nos alcanza, nadie se escapa a sus consecuencias. La muerte la sentimos por igual los adultos, los niños pequeños o las personas mayores. Lo importante es estar preparado para ese momento en que llega y contar con la ayuda y el cariño de los demás para tratar de entender y asimilar una situación de este tipo que lo paraliza todo. Pero, además, esta tesis no sólo abarca la pérdida sino también otros conflictos emocionales como la separación, el abandono, los cambios propios de hacerse mayor, el reemplazo, el rencor, la venganza... y muchos otros momentos que han sido analizados a lo largo de estas páginas. Ante cualquier uno de ellos resulta fundamental la educación, la formación sobre cómo afrontar estas situaciones para poder superarlas y aprender de cada una de estas piedras que nos encontramos en el camino, especialmente si los que echan a andar son niños.

Consideramos que el hecho de presentar una investigación que aborde estos aspectos ya supone un paso hacia delante en cuanto a dar visibilidad a la falta de educación de los conflictos emocionales durante la infancia. Se relega el papel de los agentes tradicionales encargados de la socialización a los medios de comunicación, cuando es necesario contar con este vínculo de confianza entre los niños y las familias, y también en el ámbito escolar.

Una vez finalizada esta tesis, alguna de las propuestas que nos gustaría lanzar humildemente sería conseguir una mayor implantación de este campo de la educación emocional a través del cine, bien en la familia o el aula. Se podrían organizar **talleres específicos con menores** para tratar la educación para el afrontamiento del dolor en situaciones difíciles; poner en práctica diferentes **sesiones con padres para avanzar en esa falta de naturalización de los conflictos emocionales con sus hijos**, recopilar algunos consejos prácticos –apoyados en la utilización de determinados contenidos audiovisuales infantiles, por ejemplo– que facilitase el tratamiento de determinadas situaciones emocionalmente complejas y así **mejorar la comunicación emocional entre las familias...** Otra de las propuestas que nos atrevemos a lanzar sería la elaboración de

---

<sup>2</sup> En esta parte de las conclusiones obtenidas con este estudio en su desarrollo en la Universidade do Minho se encuentra recogida con más detalle en la comunicación “Desafíos educativos de los medios ante los niños” presentada en el *XI Congreso Español de Sociología*, “Crisis y Cambio. Propuestas desde la Sociología” de la Federación Española de Sociología. Madrid. 10- 12 de julio de 2013 (*en prensa la publicación de Actas*).

una **guía de educación emocional para niños** en la que se pudiesen estudiar las películas en función de los conflictos que abordan. De tal modo que se pudiesen trabajar las distintas películas y cuentos audiovisuales para superar diferentes situaciones complejas para los más pequeños.

Pero, por otra parte, sí sería todo un logro que todas aquellas personas que, de un modo u otro, han tenido algún tipo de relación con este trabajo hayan descubierto una pequeña ventanita desde la que se puede mostrar la realidad de otro modo. Hablamos de aprender a educar a nuestros niños sin ocultarle la otra cara de la vida que, por otra parte, ya conocen de sobra, porque conviven con ella, pero necesitan despejar muchas dudas y sentir que forman parte del mundo de los adultos también en el ámbito de los conflictos emocionales.

Esta tesis doctoral finaliza sus páginas aquí, pero no agota todo el contenido que se ha trabajado a lo largo de estos años. Esperamos seguir desarrollando esta línea de investigación abordada en este estudio y complementar algunos de los hallazgos aquí obtenidos. Sería de gran interés poder poner en marcha nuevos grupos de discusión además de los realizados en España y Portugal, para contrastar las percepciones de otros menores en un marco europeo, así como analizar otros materiales audiovisuales infantiles diferentes a las películas de animación de Disney y Pixar (bien otras productoras de contenidos de animación, programas educativos para niños, series de televisión emitidas en horario infantil, etc.) para establecer comparaciones con los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en este estudio y poder realizar cruces entre variables, para enriquecer el estudio y las conclusiones. El campo por conocer no se agota en algunas de las líneas que se puedan subrayar como futuras investigaciones, ya que se trata de un ámbito novedoso y de interés, con una gran riqueza humana a medida que nos acercamos a esa otra dimensión de nuestra propia existencia, y también hacemos partícipes a los niños de esos descubrimientos. Ojalá esta tesis doctoral pueda servir de inspiración para futuros trabajos y que, a partir de los pequeños “nichos” por explorar que hemos ido dejando atrás en este estudio, para no desviarnos de los objetivos fundamentales propuestos, puedan dar pie a nuevas reflexiones sobre esta problemática que ocupa nuestros días.

## 10. Bibliografía

- Abad Cadenas, C. (2011). Recuperado "Las niñas quieren ser princesas". En *Acepresa*, 27 de enero. Recuperado el 03/05/2012 de: <http://www.acepresa.com/articles/las-ninias-quieren-ser-princesas/>
- Aberasturi, A. et al. (1978). *La percepción de la muerte en los niños y otros escritos*. Buenos Aires: Kargieman.
- Abt, A. C. (2007). "El hombre ante la Muerte: una mirada antropológica". XII Congreso Argentino de Cancerología, Sociedad Argentina de Cancerología, Buenos Aires, 26 de junio y 3 de julio de 2007. Recuperado el 02/02/2010 de: [http://www.socargcancer.org.ar/actividades\\_cientificas/2006\\_hombre\\_ante\\_la\\_muerte.pdf](http://www.socargcancer.org.ar/actividades_cientificas/2006_hombre_ante_la_muerte.pdf)
- Actis, W. (2012). "Violencia machista y relaciones de género. Discursos sociales, posiciones sociopolíticas y alianzas posibles". En *Revista Viento Sur*, Núm. 121, 25-36.
- Adeva Martín, I. (1992). "Cómo se preparaban para la muerte los españoles a finales del siglo XV". En *Anuario de historia de la iglesia*, Núm. 1, pp.113-138. Recuperado el 12/05/2010 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1204296>
- Aguirre Sáez, A. (2008). "La coeducación como marco para la prevención de la violencia". En *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 177, diciembre, 23-25.
- Aisengart Menezes, R. (2008), "Cuidados Paliativos: ¿una aceptación social de la muerte?" En *Revista Cultura y Religión*, Núm. 1, Vol. 2, junio. Recuperado el 27/08/2010 de: [http://www.revistaculturayreligion.cl/articulos/vol\\_2\\_n1/vol2\\_n1\\_2008\\_junio\\_08\\_rachel\\_aisengart\\_menezes.pdf](http://www.revistaculturayreligion.cl/articulos/vol_2_n1/vol2_n1_2008_junio_08_rachel_aisengart_menezes.pdf)
- Ajuriaguerra, J. (1972). *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Alarcón, T. L. (2008a). "En España los animadores son trabajadores y no artistas". En *Vídeo popular. La Revista del Audiovisual*, Núm. 31, noviembre-diciembre, 28-29.
- Alarcón, T. L. (2008b). "Imaginación infantil. Cómo se hace la serie de animación *Pocoyó*". En *Vídeo popular. La Revista del Audiovisual*, Núm. 31, noviembre-diciembre, 94-99.
- Alazraki, J., Bellemín-Noël & J., Bressière, I. et al. (2001). *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

- Alonso, L. (1997). "Investigación social cualitativa, grupos de discusión y análisis de las ideologías: una propuesta de integración". En F. Álvarez-Uría (Ed.). *Jesús Ibáñez: teoría y práctica*. Madrid: Endimión.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, M., Matilla, L. & Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Alstin, Z. (2010). "Defending children against eroticised adult culture". En *MercatorNet.com*, 4 de octubre. Recuperado el 01/02/2011 de:  
[http://www.mercatornet.com/articles/view/defending\\_children\\_against\\_eroticised\\_adult\\_culture/](http://www.mercatornet.com/articles/view/defending_children_against_eroticised_adult_culture/)
- Álvarez Ruiz, A. (2008). "Efectos de la publicidad y los medios de comunicación en el público infantil: desestructurando los valores y forzando la madurez". En J. Benavides, E. Fernández, D. Alameda & N. Villagra (Eds.) *Nuevas tendencias de la comunicación. Ciclos Complutense de Comunicación*. Madrid: UCM, pp. 159-170.
- Ambrós, A. & Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Anderson Imbert, E. (1996). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- Ann Wright, J. (2006). *Guionización y desarrollo de la animación / desarrollar el guión para su venta*. Guipúzcoa: Escuela de cine y vídeo.
- Antón Fernández, E. (2006). "La socialización de género a través de la programación infantil de televisión". Trabajo de Investigación en materia de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres. Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León. Recuperado el 10/12/07 de:  
<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/TelevisionPatriarcal.pdf>
- Antón Rosera, M. & Moll Ferré, B. (2008). *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: CISS Praxis Educación.
- Aresté, J. M. (2003). "Un niño grande". En *decine21.com*, 1 de septiembre. Recuperado el 09/11/2012 de: <http://www.decine21.com/Biografias/John-Lasseter-56177>
- Ariès, P. (1982). *La Muerte en Occidente*. Barcelona: Argos Bergara.
- Ariès, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente: Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acantilado.
- Astudillo, W., Pérez, M., Ispizua, Á. & Orbegozo, A. (2007). *Acompañamiento en el duelo y medicina paliativa*. San Sebastián: Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Ayuso, R. (2006). "Mickey Mouse y Los Increíbles se aúnan para luchar contra "Shrek". En *El Nuevo Diario. Con todo el poder de la información*, 26 de enero. Recuperado el 20/01/2013 de:  
<http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2006/01/26/variedades/11177>
- Azpeitia Martín, M. (2008). "Historiografía de la *Historia de la Muerte*". En *Studia Historica. Historia Medieval*, Núm. 26. Recuperado el 30/08/2010 de:  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/Studia\\_H\\_Historia\\_Medieval/article/viewFile/1235/1311](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/Studia_H_Historia_Medieval/article/viewFile/1235/1311)
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido* (edición manejada, 2002). Madrid: Ediciones Akal.
- Barnes, B. (2008). "Disney and Pixar: The Power of the Prenup". En *The New York Times*, 1 de junio. Recuperado el 10/10/2011 de:  
[http://www.nytimes.com/2008/06/01/business/media/01pixar.html?\\_r=2](http://www.nytimes.com/2008/06/01/business/media/01pixar.html?_r=2)
- Barrios Cachazo, C. (2005). "La violencia audiovisual y sus efectos evolutivos: un estudio teórico y empírico". En *Comunicar*, Núm. 025. Recuperado el 20/03/2013 de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15825074>

- Barros Pedroso, M. L. (2012). “¿Qué significa la Educación Infantil?”. En *Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, Núm. 4, abril, 6-11.
- Baudrillard, J. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana (edición manejada, 1992).
- Bauman, Z. (2001) *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bautista Vallejo, J. M. (2002). “Claves psico-didácticas para educar en valores desde la educación infantil”. En *Padres y Maestros*, Núm. 266, febrero, 14-17.
- Bazo Royo, M. T. (1990). *La sociedad anciana*. Madrid: CIS/Siglo XXI.
- Bazo Royo, M. T. & García Sanz, B. (2006). *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bejarano, M. (2008). “La educación social especializada como recurso para enseñar la no-violencia en las escuelas”. En *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 177, diciembre, 73-75.
- Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Asociados.
- Belloni, M. L. (2007). “Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização”. En *Perspectiva*, Vol. 25, Núm. 01, 57-82. Recuperado el 07/01/2013 de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a04.pdf>
- Bendazzi, G. (2003). *Cartoons. 110 años de cine de animación*. Madrid: Ocho y Medio.
- Benet, V. J. (2004). *La cultura del cine. Introducción a la historia y estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- Berelson, B. R. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.
- Berganza, R. & Ruiz San Román, J. A. (Coords.) (2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid: McGraw Hill.
- Berger, P. L. (1992). *Introducción a la Sociología*. México: Limusa Grupo Noriega.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (edición manejada, 2008). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernardes, F. (2012). “Condicionantes que Interfieren en la dinámica familiar en torno a las Pantallas”. En A. García Jiménez (Ed.) (2012). *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.333-348.
- Berns, R. (1997). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Berry, G. L. & Mitchell-Kernan, C. (1982). *Television and Socialization of the Minority Child*. New York: Academic Press.
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires: Ediciones Grijalbo.
- Bévort, E. & Belloni, M. L. (2009). “Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas”. En *Educação & Sociedade*, Vol. 30, Núm. 109, septiembre-diciembre, ISSN 0101-7330. Recuperado el 30/11/2012 de: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400008&script=sci_arttext)
- Bolinches, G. C (2009). “Spielberg se marcha con *Walt Disney*”. En *Cinco Días*, 10 de febrero. Recuperado el 11/02/2011 de: [http://www.cincodias.com/articulo/empresas/spielberg-marcha-walt-disney/20090210cdscdiemp\\_26/](http://www.cincodias.com/articulo/empresas/spielberg-marcha-walt-disney/20090210cdscdiemp_26/)
- Bringué Sala, X. & Sádaba Chalezquer, C. (2001). “Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido”. En *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, Núm. 8, junio. Recuperado el 03/04/08 de: <http://www.ehu.es/zer/zer10/bringue.html>
- Bringué Sala, X. & Sádaba Chalezquer, C. (Coords.) (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel.
- Brooks, B. (2009). “Pixar’s Art Leaves Profit Watchers Edgy”. En *The New York Times*, 5 de abril. Recuperado el 05/10/2012 de: [http://www.nytimes.com/2009/04/06/business/media/06pixar.html?\\_r=3&hpw=&pagewanted=all](http://www.nytimes.com/2009/04/06/business/media/06pixar.html?_r=3&hpw=&pagewanted=all)

- Brown Graves, S. (1982). "The Impact of Television on the Cognitive and Affective Development of Minority Children". En G. L. Berry & C. Mitchell-Kernan. *Television and Socialization of the Minority Child*. New York: Academic Press, pp.38-45.
- Bruner, J. & Haste, H. (1987). *Making sense, the child's construction of the world*. Londres: Methuen.
- Buckingham, D. (2001). "Studying children's media cultures: A new agenda for cultural studies". En *Children and Media: Multidisciplinary approaches*. Garant / Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie (CBGS), Apeldoorn, 49-66.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid y A Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bustamante, E. & Zallo, R. (Coords.) (1988). *Las industrias culturales en España. Grupos multimedia y transnacionales. Prensa, radio, televisión, libro, cine, disco, publicidad*. Madrid: Akal / Comunicación.
- Cabodevilla Eraso, I. (1999). *Vivir y morir conscientemente*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Cabrera Yáñez, P. (2011). "Wall-E cuando los gráficos cobran vida". En *Suite101.net*, 17 de febrero. Recuperado el 22/11/2012 de: <http://suite101.net/article/wall-e-cuando-los-graficos-cobran-vida-a40521>
- Calhoun, C., Light, D., Keller, S. (2000). *Sociología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callejo, J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: CIS.
- Callejo, J. (2001a). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Callejo, J. (2001b). *Investigar las audiencias. Un análisis cualitativo*. Barcelona: Paidós.
- Callejo, J. (2001c). "El marco teórico del grupo de discusión". En J. Callejo, *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel, pp. 35-63.
- Callejo, J. (2002). "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación". En *Revista Española de Salud Pública*, Vol.76, Núm. 5, 409-422.
- Camurra, L. & Kazuko Teruya, T. (2008) "Sociedade midiática e os gostos e preferências infantis: Interferências na Educação". *I Simpósio Nacional de Educação*, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. 11, 12 y 13 de noviembre. Recuperado el 15/01/2013 de: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2062.pdf>
- Canales, M. & Peinado, A. (1994). "Grupos de discusión". En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 287-316.
- Canals, S. (2000). *Ascética meditada*. Madrid: Rialp.
- Cano López, Á. P. (2003). "Metalenguaje y Otredad: posmodernidad en *Shrek*". En *Revista Latina de Comunicación Social*, Año 6º, Núm. 56. Recuperado el 19/03/07 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20035633cano>
- Caparrós Lera, J. M. (2002). *Breve historia del cine americano. De Edison a Spielberg*. Barcelona: Littera Books, S. L.
- Carcelén, S.; Rodríguez, C. & Villagra, N. (Coords.) (2006). *Propuestas para una comunicación de calidad: contenidos, efectos y formación*. Madrid: Comunicación 2000.
- Carles King, M. I. & Oviedo de Anda, N. A. (2001). "La construcción del género en la infancia". En *Correo del Maestro*, Núm. 64, septiembre. Recuperado el 27/12/08 de: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2001/septiembre/Pags.%20Interiores%2064/nosotros64.htm>
- Cartay, R. (2002). "La muerte". En *FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, Vol. 12, Núm. 34, mayo-agosto, Universidad de los Andes, 447-470. Recuperado el 24/06/2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70511239012>

- Casetti, F. (1996). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, F. & Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: CEAC, DL.
- Castilla, C. (2009). *Conductas y actitudes*. Barcelona: Tusquets.
- Castro Nogueira et al. (2005). *Metodología de las Ciencias Sociales. Una introducción crítica* (edición manejada, 2009). Tecnos: Madrid.
- Cataldo Sanguinetti, G. (2003). “Muerte y libertad en Martín Heidegger”, En *Revista Filosófica*, Núm. 26, Instituto de Filosofía Pontificia, Universidad Católica de Valparaíso, 29-52.
- Cazenave, L. (2010). “El tabú del duelo en la época del empuje a la felicidad”. En *Virtualia, Revista Digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, Núm. 21, septiembre. Recuperado el 13/02/2011 de: <http://virtualia.eol.org.ar/021/virtualia21.pdf>
- Cea D’Ancona, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Celis Valenzuela, S. M. (2000). *Diferencias metodológicas en la investigación de las motivaciones de compra entre niños y adultos*. Tesis de Licenciatura. Universidad Francisco Marroquín, Facultad de Ciencias Económicas, Guatemala.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2000). “La televisión y los niños: hábitos y comportamientos”. En *Estudio Núm. 2.391*, mayo. Recuperado el 10/04/2011 de: [http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2380\\_2399/Es2391.pdf](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2380_2399/Es2391.pdf)
- Cerrillo Torremocha, P. C. (Coord.) (2007). “Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores”. Actas del *VI Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*, 25-27 octubre 2006, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- Chávez, D. A. (2000). “La Muerte. Veracidad, cuidado y familia (de Tolstoi y Schubert a Kübler-Ross)”. En *Medicina*, Núm. 60, 985-988.
- Christakis, D. A. & Zimmerman, F. J. (2007). “Violent Television Viewing During Preschool Is Associated With Antisocial Behavior During School Age”. En *Official Journal of American Academy of Pediatrics*, Vol. 120, noviembre, 993-999. Recuperado el 04/04/09 de: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/abstract/120/5/993>
- Cieply, M. & Barnes, B. (2008). “Studio are Pushing Box Office Winer as Oscar Contender”. En *The New York Times*, 27 de octubre. Recuperado el 04/11/2012 de: [http://www.nytimes.com/2008/10/28/movies/28stud.html?\\_r=1&oref=slogin](http://www.nytimes.com/2008/10/28/movies/28stud.html?_r=1&oref=slogin)
- Clemente, M. & Vidal, M. A. (1996). *Violencia y televisión*. Madrid: Noesis.
- Clemes, H. y Bean, R. (2001). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Cobo Medina, C. (1999). *El valor de vivir (elogio y razón del duelo): de cómo el ser humano se defiende del dolor por la muerte de un ser querido*. Madrid: Libertarias.
- Coelho, A. (2007). “Repensar o campo da educação de infância”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 44, Núm. 3. Recuperado el 09/12/2012 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>
- Cohen, J. (2001). “Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters”. En *Mass Communication and Society*, 4 (3), 245-264.
- Cohen, J. (2006). “Audience identification with media characters”. En J. Bryant & P. Vorderer (Eds.). *Psychology of entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 183-197.
- Colectivo IOÉ (1995a). “Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad: discursos de los españoles sobre los extranjeros”. En *Revista de Educación*, Núm. 307, Madrid, 17-51.
- Colectivo IOÉ (1995b). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. CIS: Madrid.



- Colectivo IOE (1996). *Tiempo social contra reloj: las mujeres y la transformación en los usos del tiempo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Colectivo IOÉ & CIMOP (1998). *Discapacidad y Trabajo en España. Estudio de los procesos de inclusión y exclusión de las personas con discapacidad*. Madrid: IMSERSO. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Colectivo IOÉ (2010a). “¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones”. En *Empiria*, Núm. 19, enero-junio, 73-99.
- Colectivo IOÉ (2010b). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Colectivo IOÉ (2010c). *Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España*. Madrid: CIS.
- Colell Brunet, R. (2005). *Análisis de las actitudes ante la muerte y el enfermo al final de la vida en estudiantes de enfermería en Andalucía y Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collado, A. (1989). “Efectos no deseados del proceso de envejecimiento de la sociedad española”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 48, 199-209.
- Collar, J. (2009). “Up: Euforia en la inauguración de Cannes 2009”. En *decine21.com*, 13 de mayo. Recuperado el 13/11/2012 de: <http://www.decine21.com/Magazine/Enlace-81591>
- Collodi, C. (1988). *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alborada Ediciones.
- Conde, F. (1987). “Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas”. En *Reis*, Núm. 39, 213-224.
- Conde Miranda, E. & De Iturrate Cárdenas, L. F. (2003). “Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte”. En *Comunicar*, Núm. 20, 168-172.
- Corcova Herrero, V. (2010). “Pérdida de una infancia inocente”. En *Revista Fusión.com*, 3 de marzo. Recuperado el 01/06/2013 de: <http://www.revistafusion.com/201003251479/Opinion/Opinion/perdida-de-una-infancia-inocente.htm>
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. California: Thousand Oaks, Londres: SAGE.
- Cortijo, J. (2012). ““Toy Story 4” podría estar en marcha”.-En *Abc.es*, 18 de julio. Recuperado el 08/10/2012 de: <http://www.abc.es/20120718/cultura-cine/abc-story-podria-estar-marcha-201207181232.html>
- Cortina, M., & De la Herrán, A. (2005). *Cine y Educación para la Muerte II*. En *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, Núm. 36, 20-33.
- Cortina, M., De la Herrán, A. & Nolla, A. (2009). “Propuestas para anticiparse al duelo”. En *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 388, marzo, 68-75.
- Cortina, M (2008). “El valor formativo de la muerte”. En *La Muerte y el Morir*, 28 de agosto. Recuperado el 05/02/2011 de: <http://www.lamuerteyelmorir.org/noticia.asp?idnoticia=21>
- Cortina, M. (2003). “Atención, poder y trabajo docente. El valor educativo de la muerte”. Ensayo para la asignatura Discursos de Conocimiento y Poder en el Trabajo Docente. Programa de Doctorado (2002/2003) “Crisis de Legitimidad del Pensamiento y Prácticas Educativas”, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Pedagogía, Universidad de Valencia.
- Covey, S. R. (2009). *El líder interior. Cómo transmitir e inspirar los valores que conducen a la grandeza*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Crescenzi Lanna, L. (2010). “La comprensión del niño telespectador: posibilidades y límites asociados a la edad”. En *Zer*, Vol. 15, Núm. 29, 69-88. Recuperado el 24/01/2011 de: <http://www.ehu.es/zer/Zer29/zer29-04-Crescenzi.pdf>

- Croce, M. (2008). *El cine infantil de Hollywood*. Málaga: Alfama.
- Cruz, P. & Cobo, R. (1990). *Situación social de los viejos en España*. Madrid: CIS, Estudios y Encuestas, 21, p.100.
- Darley, A. (2002). *Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Dayrell, J. (2010). "Juventud, socialización y escuela". En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ª Época, Año 4, Núm. 4, 15-34. Recuperado el 17/03/2013 de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf)
- De Andrés Pizarro, J. (2000). "El análisis de estudios cualitativos". En *Revista Española de Salud Pública*, Núm. 1, Vol. 25, 94-97.
- Delgado, P. E. (2000). *El cine de animación*. Madrid: Ediciones J. C.
- Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- De la Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. & Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- De la Herrán Gascón, A. & Cortina Selva, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitat.
- De la Herrán, A. & Cortina, M. (2007). "Fundamentos para una pedagogía de la muerte". En *Revista Iberoamericana de Educación*, Año 2, Núm. 41. Recuperado el 18/04/2013 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1769Herran.pdf>
- Delval, J. (1989). "La representación infantil del mundo social". En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, J. M. (1995). "El último deseo: para una sociología de la muerte en España". En *REIS*, Núm. 71-72, julio-diciembre, 109-156.
- De Moya, J. M. (2013). "Los nuevos ídolos de la animación y su impacto en la audiencia infantil", en la *I Jornada sobre Animación Infantil y Protección del Menor*, 17 febrero, ATR, Usuarios de Medios de Madrid, Madrid.
- Del Rey Briones, A. (2007). *El cuento tradicional. Antología*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2004). *Pígalión, Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- De la Rosa, E. (1995). *Estrellas animadas*. 25º Festival de Cine de Alcalá de Henares, Edición de Animateruel. Madrid: Imprenta Roal.
- Díaz Agea, J. L. (2006). "Morir en un hospital. Reflexiones y comentarios a la obra de Philippe Ariès". En *Cultura de los Cuidados*. Año X, Núm. 19, primer semestre 2006, 10-15. Recuperado el 07/09/2010 de: <http://hdl.handle.net/10045/963>
- Díaz Martínez-Falero, M. A. (1999). *Presencia del tema de la muerte en la obra narrativa de Marguerite Yourcenar*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Díaz Soloaga, P. (2006). "Efectos del uso de videojuegos en niños y adolescentes en España y Estados Unidos. El consumo consciente como factor reductor de efectos nocivos". En *Icono 14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, Núm. 7, 30 de junio. Recuperado el 04/04/2013 de: [http://www.icono14.net/revista/num7/articulos/paloma\\_diaz.pdf](http://www.icono14.net/revista/num7/articulos/paloma_diaz.pdf)  
<http://www.agenciasinc.es/Reportajes/Aprendiendo-en-las-aulas-como-ver-la-television>
- Diboos (2012). *Libro Blanco del Sector de la Animación en España 2012*. Barcelona. <http://www.diboos.com/wp-content/uploads/2013/01/LBA12.pdf>
- Digón Regueiro, P. (2006). "El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela". En *Comunicar*, Núm. 26, 163-169.
- Disney Miller, D. (1961). *Walt Disney*. Madrid: Rialp.

- Dominique Picard, E. M. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Dornelles, L. V. & Fernández, N. (2012) (Eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8537-02-7.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología* (primera edición, 1924). Barcelona: Península
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (2003). *El suicidio*. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (2006). *El suicidio: estudio de sociología y otros textos complementarios*. Madrid: Miño y Dávila.
- Edwards, C., Guzman, M., Brown, J. & Kumru, A. (2006). "Children's Social Behaviors and Peer Interactions in Diverse Cultures". En X. Chen, D. French & B. Schneider (Eds.). *Peer Relationships in Cultural Context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 23-51. Recuperado el 20/04/2012 de: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=famconfacpub>
- Ekman, P. (Ed.) (2006). *Darwin facial expression: a century of research in review*. New York: 000 Academic Press.
- Ekman, P. (2009). *Telling lies. Clues to deceit in the Marketplace, Politics and Marriage*. New York: W W Norton & Company.
- Ekman, P. & Davidson, R. (Eds.) (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización : investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1986). "Figuration". En B. Schäfers (Ed.) (1986). *Grundbegriffe der Soziologie* Opladen: Leske & Budrich, pp. 88-91.
- Elias, N. (1987). *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escámez, J. & Ortega, P. (1988). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Esslin, M. (1982). *The age of television*. San Francisco: Freeman.
- Farley, R. (2001). "Shrek". En *Scope. An online Film Journal*. Recuperado el 23/01/09 de: [http://www.scope.nottingham.ac.uk/filmreview.php?issue=feb2002&id=771&section=film\\_rev&q=farley](http://www.scope.nottingham.ac.uk/filmreview.php?issue=feb2002&id=771&section=film_rev&q=farley)
- Farné, R. (2008). "El problema de la investigación sobre los niños y la televisión". En *Doxa Comunicación*, Núm. 7, 13-24 (Título original: "Il problema della ricerca su bambini e televisione", traducción I. Blanco Alfonso). Recuperado el 05/11/2012 de: <http://www.humanidades.uspceu.es/pdf/Articulo1ElproblemaelainvestigacionsobrelosniNos.pdf>
- Farné, R. (2009). "Il linguaggio della televisione educativa: fra didattica e divulgazione culturale". Actas de *Icono 14*, Núm. A1, abril, 37-45. Recuperado el 14/02/2011 de: <http://es.scribd.com/doc/14589839/Actas-I-SIC-Imagen-y-cultura-en-los-medios-de-comunicacion>
- Fauré, C. (2004). *Vivir el duelo: la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Kairós.
- Fernández Arribas, J. & Noblejas, M. (2007). *Cómo informar sobre infancia y violencia*. Madrid: Centro Reina Sofía.
- Fernández Berrocal, P. (2009). "Darwin y el misterio de las emociones". En *Uciencia*, Núm.1, julio, 32-34.
- Fernández, J. R. (2001). "DreamWorks SKG: ¿ha nacido una estrella?" Recuperado el 13/02/09 de: <http://www.labutaca.net/dreamworks/1.htm>
- Ferreiro Prado, L. (2011). Migraciones internacionales e influencia cultural: españoles y marroquíes en la Comunidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 19/05/2012 de:

- <http://eciencia.urjc.es/jspui/bitstream/10115/11480/1/Tesis%20Lucia%20Ferreiro.pdf>
- Ferrer García, F. (2007). “La muerte individualizada en la vida cotidiana y en la literatura medieval castellana (siglo XI - XV)”. En *Espacio, Tiempo y Forma*, serie III, Historia medieval, t. 20, 97-134. Recuperado el 03/05/2013 de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20797&dsID=Documento.pdf>
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. & Prats, L. (1994). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal / Comunicación.
- Fijo, A. (2008). *Cine 2008. Una selección de 100 estrenos cinematográficos*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Finch, C. (1973). *The Art of Walt Disney: from Mickey Mouse to the Magic Kingdoms*. New York: Harry N. Abrams, Inc. Publishers.
- Fons, M. (2008). “La narración”. En M. Antón Rosera & B. Moll Ferré. *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: CISS Praxis Educación, pp. 139-190.
- Fonte, J. (2004). *Todo empezó con un ratón. El fantástico mundo de los cortos Disney*. Madrid: T&B Editores.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido* (edición manejada, 2004). Barcelona: Herder Editorial.
- Frankl, V. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa: the making and unmaking of an anthropological myth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Freud, S. (1973). *Lo siniestro. Obras completas III*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1993). “De guerra y muerte. Temas de actualidad (1915)”. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuente Cobo, C. (2009). *Infancia y Televisión. Políticas de protección de los menores ante los contenidos audiovisuales*. Madrid: Fragua.
- Fuente Cobo, C. & Ruiz San Román, J. A. (2011). “Protección de la infancia en la nueva regulación audiovisual en España”. En *Revista Latina de Comunicación Social*, Núm. 66, Universidad de La Laguna, 153-177.
- Galiano León, M. (2007). “Interculturalidad y coeducación desde el cine de animación”. Recuperado el 03/04/2013 de: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/1151C.pdf>
- Gámez Fuentes, M. J. (2007). *Guía para ver y analizar Shrek*. Barcelona: Octaedro.
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (Eds.) (1994). *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- García, R. (1995). *La magia del dibujo animado*. Madrid: Mario Ayuso Editor.
- García, J. M. (2006). “El fin de la infancia”. XVIII Jornadas de Psicología del Uruguay, Montevideo, 3 y 4 de noviembre. Recuperado el 12/04/2013 de: <http://www.psicologia.org.uy/index.php/articulos-y-novedades/74-conferencia-el-fin-del-la-infancia-lic-maria-julia-garcia-uba>
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (1990). *El análisis de la realidad social. Método y Técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Galera, M. C. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- García Galera, M. C. & Pascual, R. (2005). “La televisión como agente socializador ante el 11-M: Percepciones y reacciones de la Infancia frente a los atentados terroristas”. En *Zer*, Núm. 10, 173-189.
- García Galera, M. C. et al. (2008). *La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia: Usos,*

- influencias y responsabilidades*. Informe para la Oficina del Defensor del Menor. Comunidad de Madrid.
- García González, A. & Calleja Valls, B. (2006). “Educándonos frente a la televisión. Herramientas para la reflexión y análisis de los contenidos sexistas”. *Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos* (CEAPA), octubre. Recuperado el 14/01/2013 de: [http://www.ceapa.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=8a887f31-3063-4acf-8c2c-dc4b565d7c46&groupId=10137](http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=8a887f31-3063-4acf-8c2c-dc4b565d7c46&groupId=10137)
- García Madruga, J. A., Luque Vilaseca, J. L. & Martín Cordero, J. I. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Orellán, R. (2003). “Antropología de la muerte entre lo intercultural y lo universal”. En W. Astudillo, A. Orbegozo & A. Latieg (Eds.) *Cuidados Paliativos en Enfermería*. San Sebastián, Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos, pp.305-322. Recuperado el 10/01/2011 de: <http://www.sovpal.org/capitulos/17-GARCIAORELLAN.pdf>
- García Silverman, S. & Ramos Lira, L. (1998). *Medios de comunicación y violencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Tojar, L. (2008). “La ideología de Star Wars”. XI Congreso de la Federación Española de Sociología, Barcelona.
- García Tojar, L. (2010a). “Burocracia y mito: el terror burocrático en Matrix” (Coautor). En C. Jaulín et al. *La metáfora azul. Sostenibilidad, cine y organizaciones*. Huelva: Hergué, pp.209-233.
- García Tojar, L. (2010b). “Sociedad y Cine. Sociología del cine de ciencia-ficción” (Coautor). En VV.AA. *Los saberes y el cine*. Valencia: Tirant Lo Blanch, pp. 377-410
- Garrido Lora, M. (2010). “La representación de la violencia en los tráileres de las películas de Walt Disney Pictures”. En *Zer*, Vol. 15, Núm. 29, 47-67. ISSN: 1137-110. Recuperado el 25/11/2012 de: <http://www.ehu.es/zer/Zer29/zer29-03-Garrido.pdf>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1986). “Living with television: The dynamics of the cultivation process”. En J. Bryant & D. Zillman (Eds.) *Perspectives on media effects*. Hildale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.17-40.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N. & Shanahan, J. (2002). “Growing up with television: cultivation processes”. En J. Bryant & D. Zillmann (Comps.) *Media effects. Advances in theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 43-68.
- Gervilla Castillo, E. (1993). *Posmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: DYKINSON.
- Giddens, A. (1996). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Girardi, N., San Gil, M. & Santillán, S. (2009). “¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto?” En *Revista del ISPEI* ‘Sara C. de Eccleston’, Año 5, Núm. 12, 2º cuatrimestre, DFD. Ministerio de Educación. GCBA, Buenos Aires. Recuperado el 09/09/2012 de: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Revista12Girardi.pdf>
- Giroux, H. A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gómez Calderón, B. (2005). “Disfunciones de la socialización a través de los medios de comunicación”. En *Razón y Palabra*, Núm 44, abril-mayo. Recuperado el 08/07/2012 de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n44/bgomez.html>

- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media: As controversas fecundas*. Porto: Porto Editora.
- González González, M. C. & Pereira Domínguez, C. (2002a). "Dinosaurio". En *Padres y Maestros*, Proyecto Cine y Transversales, Núm. 267, marzo-abril, CXLIII-CXLIV.
- González González, M. C. & Pereira Domínguez, C. (2002b). "Shrek". En *Padres y Maestros*, Proyecto Cine y Transversales, Núm. 272, noviembre-diciembre, CLXIX-CLXXII.
- González González, M. C. & Pereira Domínguez, C. (2004). "Monstruos, S.A.". En *Padres y Maestros*, Proyecto Cine y Transversales, Núm. 284, CCXXVI-CCXXIX.
- Grover, R. (1992). *El toque mágico de Disney. Cómo un equipo administrativo revivió un imperio de entretenimiento*. México: McGraw-Hill/Interamericana de México.
- Gubern, R. & Prat, J. (1979). *Las raíces del miedo*. Barcelona: Tusquets.
- Guerrero, P. (2003). "De héroes y valores". En *Padres y Maestros*, Núm. 275, marzo-abril, 14-16.
- Guimarães, P. E. & Pereira, S. (2010). "Práticas e culturas mediáticas: um estudo sobre a relação das crianças com os media". Congreso Internacional Alfabetización mediática y culturas digitales, 13 y 14 mayo, Sevilla. [Fecha de consulta: 02/02/12]  
<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Pr%C3%A1ticas%20e%20Culturas%20Medi%C3%A1ticas%20um%20estudo%20sobre%20a%20rela%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20com%20os%20media.pdf>
- Gunter, B. (2000). *Media research methods. Measuring audiences, reactions and impact*. Londres: Sage.
- Gutiérrez, B., Acle, D. & Herrero, F. J. (2012). "La pragmática a través de la metodología conceptual. Estudio de caso de Ratatouille". En *Revista Comunicación*, Vol. 1, Núm. 10, 1370-1384.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). "Dinámica del grupo de discusión". En *Cuadernos Metodológicos*, Núm. 41. Madrid: CIS.
- Hacking, I. (1998). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- Haindl Ugarte, A. L. (2009). "La muerte en la Edad Media". En *Revista Electrónica, Historias del Orbis Terrarum*, Núm. 1, 105-206. Recuperado el 27/05/11 de:  
<http://www.orbisterrarum.cl/>
- Heisig, J. W. (1976). *El cuento detrás del cuento*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Herrera, J. (2005). *El cine. Guía para su estudio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hoschschild, R. A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz Editores.
- Hodge, B. & Tripp, D. (1996). *Children and television, a semiotic approach*. Cambridge: Polity Press)
- Holson, L. M. (2005). "Un dibujo para salvar al mundo (y a Disney)". En *The New York Times*, 4 de diciembre. Recuperado el 02/02/2011 de:  
<http://www.clarin.com/diario/2005/12/04/espectaculos/c-01011.htm>
- Hopkins, J. (2004). *Shrek: from the swamp to the screen*. New York: Dreamworks L. L. C.
- Horn, J. (2010). "Up is Pixar at its most ambitious". En *Los Angeles Times*, 10 de mayo. Recuperado el 04/11/2012 de:  
<http://articles.latimes.com/2009/may/10/entertainment/ca-up10>
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. et al. (1990). "Jesús Ibáñez. Sociología crítica de la cotidianidad urbana". En *Anthropos: Monográfico sobre Jesús Ibáñez*, Núm. 113, 9-25.
- Ibáñez, J. (1990). "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión". En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira. *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza, pp.569-581.
- Ibáñez, C. (2009). "Charles Darwin: las emociones también se heredan". En *Mensaje*, Vol.

- 58, Núm. 582, 38-43.
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Igartua, J. J. (2007). *Persuasión narrativa. El papel de la identificación con los personajes a través de las culturas*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Igartua, J. J. (2008). "Identificación con los personajes y persuasión incidental a través de la ficción cinematográfica". En *Escritos de Psicología*, Núm. 2 (1), 42-53.
- Igartua, J. J., Acosta, T. & Frutos, F. J. (2009). "Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía". En *Global Media Journal Edición Iberoamericana*, Núm. 6 (11), 1-18.
- Igartua, J. J., Barrios, I., Salas, S. & Piñeiro, V. (2010). "Persuasión a través del cine. Un estudio experimental sobre la recepción e impacto de la película *Camino*". II Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). Málaga, 3-5 de febrero.
- Igartua, J. J., Cheng, L., Corral, E., Martín, J., Simón, J., Ballesteros, R. & de la Torre, A. (2001). "La violencia en la ficción televisiva. Hacia la construcción de un índice de violencia desde el análisis agregado de la programación". En *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*. Recuperado el 16/03/2013 de:  
<http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer10-04-igartua.pdf>
- Igartua, J. J. & Humanes, M. L. (2004). "El método científico aplicado a la investigación en comunicación social". En *Portal de la Comunicación del INCOM*. Aula abierta. Recuperado el 20/07/2012 de:  
<http://abelsuing.files.wordpress.com/2009/11/igartua.pdf>
- Igartua, J. J. & Muñiz, C. (2008). "Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica". En *Comunicación y Sociedad*, Vol. XXI, Núm.1, 28-52.
- Igartua, J. J. & Páez, D. (1997). "El cine sobre la Guerra Civil Española: una investigación sobre su impacto en actitudes y creencias". En *Boletín de Psicología*, Núm. 57, 7-39.
- Igartua, J. J. & Páez, D. (1998). "Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes". En *Psicothema*, Núm. 10 (2), 423-436.
- Instituto Pedagógico Padres y Maestros (2003). *Cine y Transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Isaia Kindel, E. A. (2003). "A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais". Tesis de Licenciatura. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado el 19/09/2012 de:  
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2504/000370803.pdf?sequence=1>
- Iturralde Rúa, V. (1984). *Cine para los niños. Propositiones para fundar cineclubes infantiles*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Izcara Palacios, S. P. & Andrade Rubio, K. L. (2003). *El Grupo de Discusión. Teoría y Práctica*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- James, A. & Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (edición manejada, 2005). London: UK Falmer Press.
- Jarne Esparcia, N. (2004). "Buscando a Nemo". En *Making Of*, Núm. 22. Recuperado el 22/01/2012 de: <http://www.centrocp.com/buscando-a-nemo/>
- Jenks, C. (Ed.) (1992). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Aldershot-Hampshire: Gregg Revivals.
- Jourard, S. (1964). *The transparent self*. Princeton: N.J. D. Van Nostrand.
- Kapferer, J. N. (1985). *Les chemins de la séduction*. París: Gauthier-Villars.
- Kaplan, A. & Goldsen, J. M. (1965). "The reliability of content analysis categories". En H. D. Lasswell et al. (Comps.) *Language of Politics*. Cambridge: MIT Press.

- Kierkegaard, S. (2002). *Temor y Temblor*. Madrid: Alianza Editorial.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly-Hills: Sage.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A. (1988). *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada* (edición manejada, 1991). Madrid: Pirámide.
- Kübler-Ross, E. (1983). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (1996). *Conferencias. Morir es de vital importancia*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (1997). *La muerte: un amanecer*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (2001). *La rueda de la vida*. Barcelona: Punto de Lectura.
- Lazarsfeld, P. (1986). *The art of asking why*. New York: The Advertising Research Foundation (trabajo original publicado en 1934, en *The National Marketing Review*).
- Leal, A. (2002). "Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino". En *Cultura y Educación*, Núm. 14, 313-326.
- Leitão, E. S. (2008). *Desenhos animados. Discursos sobre ser criança*. Lisboa: Edições 70.
- Lewis, M. & Feinman, S. (Eds.) (1991). *Social Influences and Socialization in Infancy*. New York: Plenum Press.
- Lewis, C. S. (1994). *Una pena en observación*. Barcelona: Anagrama.
- Limonero García, J. (1996). "El fenómeno de la muerte en la investigación de las emociones". En *Revista de Psicología General y Aplicada*, Núm.49 (2), 249-265.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Livingstone, S. (1998). "Mediated childhoods: a comparative approach to young people's changing media environment in Europe". En *European journal of communication*, Núm. 13 (4), pp.435-456.
- Livingstone, S. (2006). "Oportunities and constraints framing children and young people's internet use". London: LSE Research Online. Recuperado el 22/03/2013 de: [http://eprints.lse.ac.uk/1008/1/Opportunities\\_and\\_constraints\\_%28LSERO\\_version%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1008/1/Opportunities_and_constraints_%28LSERO_version%29.pdf)
- Long, B. A-M. (2011). "Creating Gender in Disney/Pixar's *WALL-E*". Midway Honors Program, *The Honors College*, East Tennessee State University. Recuperado el 10/02/2011 de: <http://honors.epub.etsu.edu/>
- López Araguren, E. (1989). "Análisis de contenido". En M. García Ferrando et al. (Comps.) *El análisis social de la realidad*. Madrid: Alianza, pp. 383-414.
- López Parra, H. J. (2009). "De la cultura a las culturas de la muerte". En *Poíesis* (Revista Electrónica de Psicología Social FUNLAM), Núm. 17, junio. Recuperado el 20/03/2012 de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/179/166>
- López Sánchez, F. (2007). "La adquisición de la identidad y el rol sexual: 0-6 años". En F. Botia, E. Catalán, P. Font et al. (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad. Cómo tratarlos desde la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 55-62.
- Loscertales, F. & Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Lucas Marín, A. (2006). *Sociología: Una invitación al estudio de la realidad social* (segunda edición). Madrid: Ediciones Universidad de Navarra.
- Lucas Marín, A., García Galera, M. C. & Ruiz San Román, J. A. (1999). *Sociología de la comunicación*. Madrid: Trotta.
- Lucchesi, I. (2002). "Mídia e a sedução sem encantamento". En *Observatório da Imprensa*, Núm.1. Recuperado el 15/01/2013 de: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/showNews/jd060320024.htm>
- Luckes, S. (1984). *Emile Durkheim, su vida y su obra*. Madrid: CIS.
- Luengo Latorre, J. A. (2006). "Televisión e infancia, hoy: ¿condenados a entenderse?". En



- Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*, Núm. 172, febrero, 22-23.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios*. Barcelona: Anthropos.
- Lyons, M. (1998). "Toon Story: John Lasseter's Animated Life". En *Animation World Magazine*, Issue 3.8, noviembre. Recuperado el 12/10/2012 de:  
<http://www.awn.com/mag/issue3.8/3.8pages/3.8lyonslasseter.html>
- Macionis, J. J. & Plummer, K. (1999). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.
- Maganto, C. (1994). "Influencia de la familia y de la escuela en la socialización y en la conducta prosocial". En M. Garaigordobil & C. Maganto (Eds.) (1994). *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 37-71.  
[http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi\\_libro/16c.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/16c.pdf)
- Maglio-Esteban, C. (2009). "Investigaciones sobre la muerte", 28 de diciembre. Recuperado el 20/12/2011 de:  
<http://www.docstoc.com/docs/20621768/INVESTIGACIONES-SOBRE-LA-MUERTE>
- Mallory, M. (2008). "Graceful Pandamonium". En *Animation Magazine. The business, technology & art of animation and VFX*, junio-julio, 10-12.
- Manzanera, M. (1992). *Cine de animación en España. Largometrajes 1945-1985*. Universidad de Murcia: Murcia.
- Marín Murillo, F. (1992). *La representación de la muerte en la imagen, Hitchcock (1940-1976)*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Mariotti, H. (2008). "Víctor Hugo: El poeta del más allá". Recuperado el 30/09/2010 de:  
[http://www.espiritismo.cc/Descargas/libros/Victor\\_Hugo\\_poeta.pdf](http://www.espiritismo.cc/Descargas/libros/Victor_Hugo_poeta.pdf)
- Marsé, J. (2004). *Momentos inolvidables del cine*. Barcelona. Scrinium Editores.
- Marta Lazo, C. (2005). *Análisis de la audiencia infantil: de receptores de la televisión a preceptores participantes*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense Madrid.
- Marta Lazo, C. (2005a). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.
- Marta Lazo, C. (2005b). "Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: Familia, escuela y medios de comunicación". En *Revista Comunicación y Hombre*, Núm.1, 19-34.
- Martí Font, J. M. (1998). "Los medios de comunicación sustituyen la tarea de los padres, según los educadores". En *El País*, 28 de agosto. Recuperado el 09/12/2012 de:  
[http://elpais.com/diario/1998/08/28/catalunya/904266455\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1998/08/28/catalunya/904266455_850215.html)
- Martín Cantero, N. (2011). "Cenicienta se comió a mi hija". En *Vidasencilla.es*, 1 de febrero. Recuperado el 01/02/2011 de:  
<http://www.vidasencilla.es/cenicienta-se-comio-a-mi-hija/>
- Martín Criado, E. (1997). "El grupo de discusión como situación social". En *Reis*, Núm. 79, 81-112.
- Martínez Barnuevo, M. L. (2008). *El largometraje de animación español: análisis y evaluación*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor S. R. L.
- Martínez-Salanova, E. (1998). "Aprender pasándolo de película. Utilización del cine en las aulas". En *Comunicar*, Núm. 11, 27-36.
- Martínez, A. & Merlino, A. (2006). "Discurso y socialización en producciones cinematográficas infantiles". En *Comunicar*, Núm. 26, 125-130. Recuperado el 30/12/08 de:  
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1267/b15280196.pdf?sequence=1>
- Mattelart, A. & Dorfmann, A. (1987). *Para leer al Pato Donald* (primera edición, 1972). México: Siglo XXI.

- McLean, T. J. (2009). "All toned up for work". En *Animation Magazine. The business, technology & art of animation and VFX*, marzo, 28-30.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1972). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Méndiz Noguero, A. (2006). "Videojuegos: ¿amigos o enemigos de la infancia? Nuevos planteamientos para nuevos desafíos". En J. Benavides, D. Alameda & E. Fernández (Eds.) *Nuevos Temas de Comunicación*. Noveno Ciclo Complutense de Comunicación, Fundación General de la UCM: Madrid, pp. 307-321.
- Messenger-Davies, M. (1997). *Fake, Fact and Fantasy: Children's interpretations of television reality*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyerowitz, J. (1985). *No sense of place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.
- Milligan, M. (2009). "The penguins have landed". En *Animation Magazine. The business, technology & art of animation and VFX*, Núm. 21, marzo,
- Mora García, J. P. (2003). "La muerte como imaginario social: una mirada de la modernidad a la postmodernidad cultural". En *Dikaiosyne* (Venezuela), Núm. 11, diciembre, 75-83. Recuperado el 01/09/2012 de:  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19060/2/articulo6.pdf>
- Moreno Villares, J. M., Nogales Espert, A., Muñoz, A., Porras, J. J., Martínez, J., Morais, J. & Olea, R. (1993). "¿Influye la televisión en la Infancia?". En *Acta Pediátrica Española*, Vol. 51, Núm. 4, 244-248.
- Morin, E. (1975). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Group as Qualitative Research*. University Paper Series on Qualitative Research Methods, Vol. 12. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morgan, S. E., Movius, L. & Cody, M. J. (2009). "The power of narratives: the effect of entertainment television organ donation storylines on the attitudes, knowledge, and behaviors of donors and nondonors". En *Journal of Communication*, 59 (1), 135-151.
- Moscardó Guillén, J. (1997). *El cine de animación en más de 100 largometrajes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moyer-Gusé, E. (2008). "Toward a theory of entertainment persuasion: explaining the persuasive effects of entertainment-education messages". En *Communication Theory*, 18 (3), 407-425.
- Mucchielli, R. (1978). *La entrevista en grupo*. Bilbao: Mensajero.
- Munárriz, A. (2008). "Dibos poco inocentes". En *El Público*, 21 de noviembre. Recuperado el 19/12/2011 de: <http://www.publico.es/culturas/176256/dibos/inocentes>
- Muñoz, J. J. & Pedrero, L. M. (1996). *La televisión y los niños*. Salamanca: Cervantes.
- Murphy Paul, A. (2011). "Is pink necessary?". En *The New York Times*, 21 de enero. Recuperado el 13/11/2012 de:  
[http://www.nytimes.com/2011/01/23/books/review/Paul-t.html?\\_r=3&nl=books&emc=booksupdateema3](http://www.nytimes.com/2011/01/23/books/review/Paul-t.html?_r=3&nl=books&emc=booksupdateema3)
- Mustonen, A. & Pulkkinen, L. (1997). "Television violence: a development of a coding scheme". En *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41 (2), 168-189.
- Navarro, A. J. (2007). "Brujas y madres. El lado oscuro del cine de animación de Walt Disney". En *Vídeo popular. La Revista del Audiovisual*, Núm. 125, noviembre-diciembre, 66-67.
- Niemeyer, R. A. (1997). *Métodos de evaluación de la ansiedad ante la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Noain, I. (2003). "El imperio Disney celebra los 75 años de Mickey Mouse". En *El Periódico de Aragón*, 19 de noviembre. Recuperado el 30/10/2010 de:  
<http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/noticia.asp?pkid=87447>
- Noble, G. (1975). *Children in front of the Small Screen*. Beverly Hills: Sage.
- Noelle-Neumann, E. (2003). *La espiral del silencio: opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona:

Paidós.

- Nomen Martín, L. (2009). *El duelo y la muerte: el tratamiento de la pérdida*. Madrid: Pirámide.
- Núñez Gómez, P. (1992). *El proceso de socialización del niño a través de la publicidad televisiva*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Núñez Gómez, P., Rodríguez, A. & García Álvarez, J. (2008). "Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos". En *Doxa Comunicación*, Núm. 6, 297-315.
- Núñez-Ladavéze, L. (2012). "La investigación sobre comunicación e infancia". En A. García Jiménez (Ed.). *Comunicación, Infancia y Juventud*. Barcelona: UOC, pp.11-34.
- Oakes, P. J., Haslam, A. S. & Turner, J. C. (1988). *Stereotyping and social reality* (edición manejada, 1994). Cambridge: Blackwell Publishers.
- O'Connell, J. & Layder, D. (1994). *Methods, sex and madness*. Londres: Routledge.
- Ordet, S. (2009). "De los dinosaurios a los Simpsons". En *Revista de Artes*, Núm. 12, enero-febrero, (fuente original: <http://arreatodecineoriginal.blogspot.com.es>), Buenos Aires. Recuperado el 07/03/2010 de: <http://www.revistadeartes.com.ar/animacion-historia.html>
- Orenstein, P. (2011). *Cinderella Ate My Daughter*. Harper / Harper Collins.
- Ortega Gutiérrez, F. (Coord.) (2002). *Fundamentos de Sociología*. Madrid: Síntesis.
- Ortí Benlloch, A. (1990). "Jesús Ibáñez, delador de la catacresis (La sociología crítica como autocritica de la sociología)". En *Anthropos: Monográfico sobre Jesús Ibáñez Sociología Crítica de la cotidianidad urbana*. Núm. 113, 9-25.
- Ortí, A., Lamo de Espinosa, E., Ramos Torres, R. & Laraña, E. (1998). *Reflexividad y sujeto: Homenaje a Jesús Ibáñez*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Ortiz Sobrino, M. Á., Ruiz San Román, J. A. & Díaz Cerveró, E. (2013). "Las televisiones y la investigación en infancia y televisión". En *Comunicar*, Vol. XX, Núm. 40, primer semestre, marzo, 112-135.
- Ortiz Sobrino, M. Á., Ruiz San Román, J. A. & Porto Pedrosa, L. (2013). "Aportaciones de las universidades españolas a la investigación sobre menores y medios de comunicación". En *Análisi*, Monográfico Alfabetització Mediàtica. Impacte en la infància i adolescència, octubre, 44-69.
- Pacheco, E. D. (1998). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papirus.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in Social Work Research. Challenges and Rewards*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Paniego, J. A. (1999). *Cómo podemos educar en valores. Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias*. Madrid: Editorial CCS.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Pecora, N. (1998): *The Business of Children's Entertainment*. New York: The Guilford Press.
- Pereira, S. (1999). *A televisão na família - processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Minho: Edição Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (2006). "Strawberries With Sugar" - Children's Perceptions of a Portuguese Soap Opera". 25th IAMCR Conference Societies for All: Media and Communication Strategies. El Cairo, Egipto, 23-28 de julio.
- Pereira, S. (2007). *A Minha TV é Um Mundo. Programação para crianças na era do ecrã global*. Porto: Campo das Letras.
- Pereira, S. & Pinto, M. (2011). "Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal". En *Journal of Media Literacy Education* 3, 2, 101-112. Recuperado el 17/01/13 de: <http://www.jmle.org/index.php/JMLE/article/view/204>
- Pereira Domínguez, M. C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Pereira Domínguez, M. C. & Urpí Guercia, M<sup>a</sup> C. (2004). "El cine: la escuela informal de nuestra juventud". En *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, Núm. 28, 18-33.

- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2005). "A socialización da infancia na sociedade da información". En *Revista Galega do Ensino*, Año 13, Núm. 47, noviembre, 1019-1040. Recuperado el 10/08/2012 de:  
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1358651.pdf>
- Pérez Andrés, C. (2002). "Sobre la metodología cualitativa". En *Revista Española de Salud Pública*, 76, Núm. 5, septiembre-octubre, 373-380.
- Pérez-Guerrero, A. M. (2013). *Pixar las claves del éxito*. Madrid: Encuentro
- Pérez Ornia, J. R. & Núñez Ladevéze, L. (2006). "Lo que los niños ven en la televisión". En *Zer*, Vol. 11, Núm. 20, 133-177.
- Pérez Reverte, A. (1994). "Antes nos moríamos mejor". En *El Semanal*, 6 de noviembre. Recuperado el 06/02/2012 de:  
<http://arturoperez-reverte.blogspot.com.es/2009/08/antes-nos-moriamos-mejor.html>
- Pérez-Tornero, J. M. (2003) *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consejo Audiovisual Cataluña.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.
- Petty, R. E., Ostrom, T. M. & Brock, T. C. (1981). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. Recuperado el 04/03/2011 de:  
<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=94627484#>
- Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.
- Picón, J. L. (2008). "El cine infantil de Hollywood, al servicio de política de EEUU". En *El Correo Gallego*, 17 de noviembre. Recuperado el 02/04/2011 de:  
<http://www.elcorreogallego.es/terras-de-santiago?idEdicion=1070&idNoticia=365627>
- Pinazo, S. & Bueno, J. (2004). "Reflexiones acerca del final de la vida: un estudio sobre las representaciones sociales de la muerte en mayores de 65 años". En *Revista multidisciplinar de gerontología*, Vol. 14, Núm. 1, 22-26. ISSN 1139-0921. Recuperado el 20/09/2012 de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=838586&orden=35639&info=link>
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Afrontamento.
- Pinto, M. & Sarmento, M. (Coords.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Poch Avellán, C. (2009) (Coord.). "Sobre la muerte y el duelo". En *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 388, marzo, 50-57.
- Porta Navarro, M. A. (2005). "La escucha de un espectador de fondo. El niño ante la televisión". En *Comunicar*, Núm. 25, 2. Recurso electrónico.
- Porto Pedrosa, L. (2008a) & Linares Rodríguez, V. (2008). "Análisis comparativo de los cuentos maravillosos y su versión posmoderna". En L. Núñez-Ladevéze (Coord.). *Actas I Congreso Internacional Televisión e Infancia*. Universidad CEU San Pablo: Madrid, Comunicación 14. Recurso electrónico.
- Porto Pedrosa, L. (2008b). "Un análisis comparativo de los cuentos maravillosos de Disney y Dreamworks". En J. Benavides, E. Fernández, D. Alameda & N. Villagra (Eds.). *Nuevas tendencias de la comunicación*. Ciclos Complutense de Comunicación, Universidad Complutense de Madrid: Madrid, pp. 113-124.
- Porto Pedrosa, L. (2008c). "Shrek: la versione post-moderna della fiaba". En *Infanzia*, Núm. 3, mayo-junio, 190-192. Recuperado el 16/02/2012 de:  
[http://www.rivistainfanzia.it/archivio/3\\_2008/pedrosa\\_3.html](http://www.rivistainfanzia.it/archivio/3_2008/pedrosa_3.html)
- Porto Pedrosa, L. (2010). "Socialización de la infancia en películas de Disney/Pixar y Dreamworks/PDI. Análisis de modelos sociales en la animación". En *Prisma Social*, Núm. 4, junio, 1-20. ISSN: 1989-3469. Recuperado el 07/12/2012 de:

- [http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/02\\_N4\\_PrismaSocial\\_leticiaporto.pdf](http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/02_N4_PrismaSocial_leticiaporto.pdf)
- Porto Pedrosa, L. (2011). “Analisi dei modelli di socializzazione nei film di Animazione di Pixar e Dreamworks”. En *Infanzia*, Núm 2, marzo-aprile, 147-150. Recuperado el 03/07/2012 de: <http://www.rivistainfanzia.it/>
- Porto Pedrosa, L. (2012a). “¿Cómo socializan las películas de animación a los más pequeños? Estudio de los conflictos emocionales a partir de grupos de discusión con menores”. En L. V Dornelles & N. Fernandes (2012) (Eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. pp.714-727.
- Porto Pedrosa, L. & Ruiz Maus, M. (2012b). “La nueva telefonía móvil y los cambios socioeducativos en los menores”. En *Sphera Pública*. Educación y medios de comunicación. UCAM, Núm. 12, 101-113.
- Porto Pedrosa, L. y Ruiz Maus, M. (2012c). “Uso de los smartphones en niños y adolescentes”. En A. Lucas & L. Cáceres (Eds.) (2012). *Crisis y cambios en la sociedad contemporánea: comunicación y problemas sociales*. Madrid: Editorial Fragua, pp.185-203.
- Porto Pedrosa, L.; Silveira, A. P. (2013). “Desafíos educativos de los medios ante los niños”. XI Congreso Español de Sociología, “Crisis y Cambio. Propuestas desde la Sociología”. FES y UCM. Madrid, 10-12 de julio.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Poveda, J. & Laforet, S. (2009). *El buen adiós*. Madrid: Espasa Calpe.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqua de Ediciones y Publicaciones.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Oxford: Routledge Falmer.
- Queiroz Maia, T. (2008). *Sobre filmes infantis e linguagem audiovisual: O caso d’o rei leao*. Tesis Doctoral. Universidade de Brasilia.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon - An introduction to a Series of National Reports*. Eurosocal Reports, 36. Vienna: European Centre.
- Qvortrup, J. (1987). “Introduction to sociology of childhood”. En *International Journal of Sociology*, 17, 3, 3-37.
- Ramiro, E. (s.f.). “Cuando ella es el monstruo. La novia cadáver de Tim Burton”. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I, Barcelona. Recuperado el 13/02/2013 de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/51.pdf>
- Ramos, R. (2004). “Shrek: Una mirada antropológica sobre los cuentos de hadas. Material para la educación en valores”. Recuperado el 11/03/2012 de: <http://www.antimilitaristas.org/spip.php?article438>
- Raposo Rivas, M. et al. (2009). “O cine como recurso na educação da poboación infantil ourensá”. En B. Cebreiro, C. Fernández & C. Salgado. *Las TIC, puente entre culturas: Iberoamérica y Europa*, pp.101-112. Santiago de Compostela: Nino Ediciones.
- Reia-Baptista, V. (1995). “Pedagogia da Comunicação, cinema e ensino: dimensoes pedagógicas do cinema”. En *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*, Universidade Internacional de Andalucía, La Rabida, 143-155. Recuperado el 09/05/2011 de: <http://bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-pedagogia-comunicacao.html>
- Richert, R., Robb, M. & Smith, E. (2011). “Media as social partners: The social nature of young children’s learning from screen media”. En *Child Development*, Vol. 82, Núm.1, 82-95.
- Ritzer, G. (2002) *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivera, J. (2004). “El Ciclo Sin Fin: una Mirada a El Rey León desde la lectura de la

- Imagen". En *Razón y Palabra*, agosto-septiembre, Núm. 40. Recuperado el 06/04/2010 de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n40/jleon.html>
- Rocher, G. (2006). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2007). "Cuentos populares, perfectamente incorrectos". En P. C. Cerrillo Torremocha (Coord.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Actas VI Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 25-27 octubre, pp.19-27.
- Rodríguez Fernández, M<sup>a</sup> I. (2000). "Génesis y evolución de actitudes ante la muerte en la infancia". En *Cuadernos de Bioética*, 11 (41), 113-118.
- Rogers, M. F. (1999). *Barbie Culture*. California: SAGE Publications.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa
- Romero Moñivas, J. (2013). *Los fundamentos de la Sociología de Norbert Elias*. Valencia: Tirant Lo Blanch
- Ropeik, D. & Herman, R. (2000). "La violencia en el G-evaluado películas animadas", 23 de mayo. Recuperado el 14/02/2011 de: <http://www.hsph.harvard.edu/news/press-releases/archives/2000-releases/press05232000.html>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Metodología cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz San Román, José A. & Porto Pedrosa, Leticia (2012). "Conflicto ético, diálogo intervención social: la propuesta de "diálogos morales" de Amitai Etzioni". En *Comunitania*, enero, Núm.3, 43-53. Recuperado el 10/01/2013 de: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.3.3>
- Ruiz San Román, J. A. (2011). "La protección de los menores en el artículo 7 de la Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual. Análisis y discusión crítica". En *Derecom*, Núm. 6, junio-agosto. Recuperado el 03/07/2012 de: <http://derecom.com/numeros/pdf/proteccionmenores.pdf>
- Ruiz San Román, J. A. (2006). "Familia". En A. Lucas Marín (Coord.). *Estructura social. La realidad de las sociedades avanzadas*. Madrid: Pearson Educación, pp.127-149.
- Ruiz San Román, J. A. & Ferrer, M. (2006). "Uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta". En *Icono 14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, Núm. 7, junio.
- Ruiz San Román, J. y Salguero, M. (2008). "Tres años de Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia en España (2004-2007)", en *Sphera Pública*, Núm. 8, pp.65-81.
- Russell Hoschschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz Editores.
- SAFE Media (2012). "Adolescentes y Social Media: 4 generaciones del nuevo milenio". Davide.it, Intermedia Consulting & CECE. Recuperado el 10/01/13 de: [http://188.165.217.96:91/index2.php?option=com\\_flippingbook&view=book&id=176](http://188.165.217.96:91/index2.php?option=com_flippingbook&view=book&id=176)
- Salcines, M. & Pose, H. M. (2004). "Buscando a Nemo: Un análisis desde la perspectiva de los educadores". En *Comunicar*, Núm. 23, 137-142.
- Sánchez Corral, L. (2005). *Violencia, discurso y público infantil*. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Noriega, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.
- Sánchez Noriega, J. L. (2002). "Shrek". En Equipo Reseña. *Cine para leer. 2001*. julio-diciembre. Bilbao: Ediciones Mensajero, pp.281-283.
- Sánchez Noriega, J. L. (2004). *Diccionario temático de cine*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sánchez, N. (2002): "Monstruos, S.A.". En J. C. Rentero (Coord.). *Todos los estrenos de 2002*. Madrid: Ediciones JC, p. 131.

- Sánchez Vera, R. (1993) (Ed.). *Sociedad y población anciana*. Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Sánchez Vera, R. (1992). "Bases y fundamentos para una aproximación sociológica a la vejez". En *PAPERS. Revista de Sociología*. Núm. 40, 99-120. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Saperas, E. (1987). *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas*. Barcelona: Ariel.
- Sarabia, B. & Zarco, J. (1997). "Metodología cualitativa en España". En *Cuadernos de Metodología*, Núm. 22, Madrid: CIS.
- Sarmento, M. & Pinto, M. (1997). "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". En M. Pinto & M. Sarmento (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.9-30.
- Sartori, B. (2001). "Un ogro de 41.000 millones". En *El Mundo*. Recuperado el 10/12/2010 de: <http://www.elmundo.es/navegante/especiales/2001/shrek/pelicula.html>
- Schofield, J. W. & Pavelchak, M. A. (1989). "Fallout from The Day After: The impact of a TV film on attitudes". En *Journal of Applied Social Psychology*, Núm. 19, 433-448.
- Schwartz, H. (1984). *Sociología cualitativa*. México: Trillas.
- Scott, M. (2010). "The Pixar way: With 'Toy Story 3' continuing the studio's success, one must ask: How do they do it?" En *Nola.com, The Times-Picayune*, 18 de junio. Recuperado el 12/10/2012 de: [http://www.nola.com/movies/index.ssf/2010/06/the\\_pixar\\_way\\_with\\_toy\\_story\\_3.html](http://www.nola.com/movies/index.ssf/2010/06/the_pixar_way_with_toy_story_3.html)
- Setton, M. da G. J. (2002). "Família, escola y mídia: um campo com novas configurações",. En *Educação y Pesquisa*, Vol. 28, Núm.1, enero-junio, 107-116. Recuperado el 06/06/2012 de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>
- Sicker, A. (1960). *El cine en la vida psíquica del niño*. Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.
- Sierra Bravo, R. (2008). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Siurana Aparisi, J. C. (1997). "Muerte solitaria o acompañamiento en el con-morir". I Congreso Nacional La bioética en la encrucijada, Asociación de Bioética Fundamental y Clínica, Madrid, pp. 117-121.
- Siurana Aparisi, J. C. (2006). "El día de nuestra muerte". En *Las Provincias*, 21 de octubre, p. 29.
- Slater, M. D. & Rouner, D. (2002). "Entertainment-education and elaboration likelihood: understanding the processing of narrative persuasion". En *Communication Theory*, 12 (2), 173-191.
- Slater, M. D., Rouner, D. & Long, M. (2006). "Television dramas and support for controversial public policies: effects and mechanisms". En *Journal of Communication*, 56 (2), 235-252.
- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales* (edición de Carlos Rodríguez Braun). Madrid: Alianza Editorial.
- Smith M. L. (1980). "Publishing Qualitative Research". En *American Educational Research Journal*, 24 (2), 173-183.
- Smoodin, E. (Ed.) (1994). *Disney Discourse. Producing the Magic Kingdom*. Nueva York; Londres: Routledge.
- Solaz Frasset, L. (2001). *Guía para ver y analizar. Pesadilla antes de Navidad*. Barcelona: Octaedro.
- Solomon, C. (2007). "Pixar whips up another animated masterpiece". En *Animation Magazine. The business, technology & art of animation and VF*, agosto, 10-13.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Sotelo González, J. & Marta Lazo, C. (2010). "El Debate General del Comité de los Derechos del Niño sobre 'El niño y los medios de comunicación' en el contexto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". En I. Blanco & M.

- Römer. *Los niños frente a las pantallas*. Madrid: CEU San Pablo-Editorial Universitas, pp. 349-364.
- Sotelo González, J., Marta Lazo, C. & Aranda Bricio, G., (2012). “El derecho a la información de la infancia: participación de los niños en los medios de comunicación”. En *Derecom*, Núm. 11, septiembre-noviembre. Recuperado el 12/07/2012 de: <http://derecom.com/numeros/pdf/sotelo.pdf>
- Sousa Saramago, S. S. (2001). “Metodologias de pesquisa empírica com crianças”. En *Sociologia, Problemas e Práticas*, Núm. 35, 9-29. Recuperado el 09/07/2012 de: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000100002&lng=pt&nrm=iso)
- Spodek, B. (1993). “Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar? En *Cadernos de Educação de Infância*, Núm. 28, 8-14.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Group. Theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Storck, H. (1951): *El cine recreativo para espectadores juveniles. Prensa, cine, radio en el mundo de hoy*. Estudios monográficos de la UNESCO. París.
- Tajfel, H. (1981). “Social stereotypes and social groups”. En J. C. Turner & H. Giles (Eds.) *Intergroup behaviour*. Oxford: Blackwell, pp.144-167.
- Taylor, R. (2000). *Enciclopedia de técnicas de animación*. Barcelona: Acanto.
- Taylor, S. & Bogdan, R. C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, L. V. (1991). *La muerte: una lectura cultural*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, L. V. (1983). *Antropología de la Muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, F. & Johnston, O. (1981). *Disney Animation: The illusion of life*. New York: Abbeville Press Publishers.
- Tietjens, E. (1979). *Así se hacen las películas de dibujos*. Barcelona: Instituto Parramón Ediciones.
- Tizón, J. (2007). *Pérdida, pena, duelo: vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Paidós.
- Tolstoy, L. (1984). *La muerte de Iván Ilitch*. Barcelona: Juventud.
- Torrecillas, T. (2011). “El lugar de la familia en el proceso de recepción televisiva infantil”. En P. Martínez. *Los niños y el negocio de la televisión: Programación, consumo y lenguaje*. Zamora: Comunicación Social, pp.31-65.
- Torrecillas, T. & Díaz-Cerveró (Eds.) (2012). *La protección de la audiencia infantil*. Madrid: Universitas.
- Torrecillas, T. & Araus, A. (2012). “La educación de las familias para la comunicación en la innovadora cultura digital”. En A. García Jiménez (Ed.). *Comunicación, Infancia y Juventud*. Barcelona: Editorial UOC, pp.231-250.
- Torres San Martín, P. (2008). “La recepción del cine mexicano y las construcciones de género. ¿Formación de una audiencia nacional?” En *La Ventana*, Núm. 27. Recuperado el 23/02/2010 de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140594362008000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140594362008000100004&script=sci_arttext)
- Tubella, P. (2009). “La muerte de Jade Goody no pone fin al espectáculo”. En *El País*, 23 de marzo. Recuperado el 14/02/12 de: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/muerte/Jade/Goody/pone/fin/espectaculo/elpepisc/20090323elpepisc\\_4/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/muerte/Jade/Goody/pone/fin/espectaculo/elpepisc/20090323elpepisc_4/Tes)
- Tur Viñes, V. (2006). “El concepto de calidad del contenido audiovisual desde el emisor”. En S. Carcelén, C. Rodríguez & N. Villagra (Coords.). *Propuestas para una comunicación de calidad: contenidos, efectos y formación*. Madrid: Comunicación 2000, pp.171-180.
- Tur, V., Ramos, I., Fernández, D., Rausell, C., Carretón, M. C., Campillo, C., Francés, M.; Sanchís i Villplana, J. & Verdú, C. (2004). “Calidad de los contenidos audiovisuales –



- programáticos y publicitarios- de televisión destinados al target infantil (4-12 años)". Universidad de Alicante: RUA.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: horas y HORAS.
- Turner, G. (1999). *Film as social practice*. London: Routledge.
- Ugalde Jáuregui, L. (2010) "Muerte en la infancia y la adolescencia". 25 de marzo. Recuperado el 08/02/2011 de:  
[http://www.centrelondres94.com/files/Muerte\\_en\\_la\\_infancia\\_y\\_adolescencia.pdf](http://www.centrelondres94.com/files/Muerte_en_la_infancia_y_adolescencia.pdf)
- Urdangarín, A. (2011). "Los medios de comunicación socializan más que la escuela". En *eldiariovasco.com*, 3 de mayo. Recuperado el 05/09/2012 de:  
<http://www.diariovasco.com/v/20110503/al-dia-local/medios-comunicacion-socializan-escuela-20110503.html>
- Urmeneta, A. (2001). "El afrontamiento de la muerte a través de la historia". X Curso de Cuidados Paliativos para personal sanitario, universitarios y entidades de apoyo social. Necesidades psicosociales en la terminalidad. San Sebastián, 26-27 de octubre, Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos, pp. 316-332. Recuperado el 29/05/10 de:  
<http://www.eutanasia.ws/hemeroteca/t169.pdf>
- Urpí, C. (2008). "La convivencia ciudadana: un aprendizaje por medio del cine". En *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 177, diciembre, 64-67.
- Urrea Portillo, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas. Del niño consentido al adolescente agresivo*. Madrid: La esfera de los libros.
- Valkenburg, P. M. & Janssen, S. C. (1999). "What do children value in entertainment programmes? A cross-cultural investigation". En *Journal of Communication*, Vol.49, Núm. 2, 3-21.
- Vallejos, A. F., Ortí, M. & Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallvey, A. (2005). "Mickey Mouse no era comunista". En *El País*, 26 de agosto. Recuperado el 23/07/2011 de:  
[http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Mickey/Mouse/era/comunista/elpiridv/20050826elpiridv\\_31/Tes](http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Mickey/Mouse/era/comunista/elpiridv/20050826elpiridv_31/Tes)
- Valverde, F. (2010). "El éxito de la dama y la muerte. Un corto de animación granadino compite por el primer Oscar español del género". En *El País*, 7 de febrero, Recuperado el 14/04/2011 de:  
[http://www.elpais.com/articulo/andalucia/exito/dama/muerte/elpepiespand/20100207elpand\\_8/Tes](http://www.elpais.com/articulo/andalucia/exito/dama/muerte/elpepiespand/20100207elpand_8/Tes)
- Vandromme, P. (1960). *Los niños en la pantalla*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Vela Navarro-Rubio, R. (2009). "Es país para jóvenes... solidarios". En *Tribuna de Guadalajara*, 25 de febrero. Recuperado el 30/05/2011 de:  
<http://www.ciong.org/doc/general/La%20Tribuna%20de%20Guadalajara.pdf>
- Veliz Osorio, C. I. & Maureira Zúñiga, A. V. (2005). "La televisión como agencia de socialización: impacto de su rol socializador en el comportamiento de niños y niñas durante la jornada escolar". Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y escolares iniciales, Universidad de Chile. Recuperado el 02/10/2012 de:  
[http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/veliz\\_c/html/index-frames.html](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/veliz_c/html/index-frames.html)
- Verdú, V. (2002). "La enseñanza del fin". En *El País*. 05/07/2002. Recuperado el 14/02/2011 de:  
[http://elpais.com/diario/2002/07/05/sociedad/1025820004\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2002/07/05/sociedad/1025820004_850215.html)
- Vidal, J. M. (2006). "Una visión sociológica de la vejez". En *Sesenta y más*, Núm. 253, 20-25. Recuperado el 17/09/2012 de:

- <http://www.imsero.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/253afo.ndo.pdf>
- Vílchez González, J. M. (2004). *Física y Dibujos Animados. Una Estrategia de Alfabetización científica y Televisiva en la Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Vílchez González, J. M. & Perales Palacios, F. J. (2005). "Enseñando física con dibujos animados". En *Enseñanza de las Ciencias*, Núm. Extra. VII Congreso. Recuperado el 13/08/2010 de: [http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp422ensfis.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp422ensfis.pdf)
- Virilio, P. (1988). *Estética de la desaparición*. Barcelona: Anagrama.
- Vivar Zurita, H. (1988). *La imagen animada. Análisis de la forma y el contenido del dibujo animado*, Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Von Feilitzen, C. (1990). "Tres tesis sobre los niños y los medios de comunicación". En *Infancia y Sociedad*, Núm. 3, 31-48.
- Von Riedemann, D. (2008). "Katzenberg vs. Disney. Current Dreamworks CEO's Legal Battle With Disney CEO Michael Eisner", 29 mayo. Recuperado el 01/03/2011 de: [http://hollywood-animatedfilms.suite101.com/article.cfm/katzenberg\\_vs\\_disney](http://hollywood-animatedfilms.suite101.com/article.cfm/katzenberg_vs_disney)
- Vrielynck, R. (1981). *Le cinema d'animation avant et après Walt Disney. Un panorama historique et artistique*. Bruxelles: Meddens S. A.
- Weber, R. P. (1994). "Basic content analysis". En Lewis-Beck, M. S. (Comp.). *Research Practice*. California: Sage, pp.251-338
- Weishar, P. (2002). *Blue Sky. The art of computer animation featuring ICE AGE and BUNNY*. New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers.
- White, R. & Sheehan, J. (1993). "La violencia en los medios de comunicación". En *Revista de Ciencias de la Información*, Núm. 8, 137-186. Recuperado el 06/02/2010 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000826/082684so.pdf>
- Willman, C. (2008). "Wall-E Meets Dolly". En *Entertainment Weekly*, 14 de julio. Recuperado el 28/10/2012 de: <http://www.ew.com/ew/article/0,,20211943,00.html>
- Wimmer, R. D. & Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica en los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.
- Winn, M. (1977). *The Plug-in Drug: Television, Children and the Family*. New York: Viking Press.
- Worden, J. W. (2004). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.
- Yébenes, P. (2002). *Cine de animación en España*. Barcelona: Ariel.
- Yokota, M. S. & Thompson, K. M. (2000). "Violence in G-Rated Animated Films". En *The Journal of the American Association*, Vol. 283, Núm. 20, 24 de mayo. Recuperado el 19/03/2011 de: <http://jama.ama-assn.org/cgi/reprint/283/20/2716.pdf>
- Zahed, R. (2009). "An animated affair to remember". En *Animation Magazine. The business, technology & art of animation and VFX*, Núm. 18, febrero.
- Zallo, R. (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid: Akal/Comunicación.
- Zapater, J.; Cueto, R. y Sala, Á. et al. (2003). *Dibujos en el vacío. Claves del cine japonés de animación*. Valencia: Ivam Institut Valencià d'Art Modern.
- (2001). "Bambi". En *Exordio.com*, 27 de agosto. Recuperado el 10/10/2011 de: <http://www.exordio.com/1939-1945/civilis/cine/bambi.html>
- (2003). "Cobertura de la 51ª edición del Festival de San Sebastián. Buscando a Nemo". En *La butaca.net*, 18-27 de septiembre. Recuperado el 16/11/2012 de: <http://www.labutaca.net/51sansebastian/buscandoanemo1.htm>
- (2004). "Los Increíbles" (2004). En *Mundo disney.net*. Recuperado el 06/11/2012 de: <http://www.mundodisney.net/peliculas/increibles/>
- (2004). "Se rompe un matrimonio de conveniencia con unos beneficios de 2.500\$"

- millones". Recuperado el 24/02/2011 de:  
<http://www.sitiosargentina.com.ar/notas/diciembre-2004/disney.htm>
- (2006). "En 2006, los estudios Walt Disney pulverizan todos los récords con películas de enorme éxito a escala mundial, DVDs y CDs superventas y nuevos éxitos teatrales". Recuperado el 03/01/2012 de: [http://www.informativos.net/cine/en-2006-los-estudios-walt-disney-pulverizan-todos-los-records-con-peliculas-de-enorme-exito-a-escala-mundial-dvds-y-cds-superventas-y-nuevos-exitos-teatrales\\_47665.aspx](http://www.informativos.net/cine/en-2006-los-estudios-walt-disney-pulverizan-todos-los-records-con-peliculas-de-enorme-exito-a-escala-mundial-dvds-y-cds-superventas-y-nuevos-exitos-teatrales_47665.aspx)
- (2006). "Buscando a Nemo". En *Nacion.com*, 23-10 diciembre. Recuperado el 16/11/2012 de:  
<http://www.nacion.com/teleguia/2006/diciembre/03/cine.html>
- (2007). "Cómo se hizo Ratatouille". En *La butaca.net*. Recuperado el 24/01/2013 de:  
<http://www.labutaca.net/films/54/ratatouille1.htm>
- (2007). "Disney tops global amusement park attendance report". En *Park World Online*, 3 de abril. Recuperado el 14/03/2013 de:  
[http://www.parkworldonline.com/news/archivestory.php/aid/322/Disney\\_tops\\_global\\_amusement\\_park\\_attendance\\_report.html](http://www.parkworldonline.com/news/archivestory.php/aid/322/Disney_tops_global_amusement_park_attendance_report.html)
- (2007). "Disney ha ingresado 3260 millones de dólares con Piratas del Caribe el Cofre de la Muerte". [Fecha de consulta 05/12/08].  
<http://www.noticiasdot.com/cine/2007/01/10/disney-ha-ingresado-3260-millones-de-dolares-con-piratas-del-caribe-el-cofre-de-la-muerte/>
- (2007). "Ratatouille supera los 600 millones de dólares de recaudación mundial". Recuperado el 05/12/2010 de:  
<http://stilo.es/cine/?s=RATATOUILLE+SUPERA+LOS+600+MILLONES>
- (2008). "Dibujos de Disney: animados y poco inocentes". En *La Ventana*, 24 de diciembre. Recuperado el 03/04/2010 de:  
<http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=4552>
- (2008). "Cars". En *Fotogramas.es*, 25 de junio. Recuperado el 24/10/2011 de:  
<http://www.fotogramas.es/Peliculas/Cars/Cars>
- (2009). "*Please don't let my boys see me die*: Jade begs family to keep sons away from her death bed as she nears the end". En *Daily Mail*, 17 de marzo. Recuperado el 19/12/2010 de: <http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-1160476/Please-dont-let-boys-die-Jade-begs-family-sons-away-death-bed-nears-end.html>
- (2009). "Jade dies on Mother's Day". En *The Sun*, 22 de marzo. Recuperado el 08/01/2011 de: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/article2286024.ece>
- (2009). "Inside Jade Goody's Wedding". En *OK!*, 24 de febrero. Recuperado el 14/01/2011 de: <http://www.okmagazine.com/2009/02/ok-exclusive-inside-jade-goodys-wedding-12138/>
- (2009). "Casarse y morir a través de la pequeña pantalla". En *El País*, 18 de febrero. Recuperado el 19/12/2010 de:  
[http://www.elpais.com/articulo/gente/tv/Casarse/morir/traves/pequena/pantalla/elpepugen/20090218elpepugen\\_4/Tes](http://www.elpais.com/articulo/gente/tv/Casarse/morir/traves/pequena/pantalla/elpepugen/20090218elpepugen_4/Tes)
- (2009). "Gordon Brown 'aplaude' la decisión de Goody". En *El Mundo*, 19 de febrero. Recuperado el 20/12/2010 de:  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/02/19/comunicacion/1235040626.html>
- (2009). "Jade Goody to wed and die *in the public eye*". En *The Observer*, 15 de febrero. Recuperado el 19/12/2010 de:  
<http://www.guardian.co.uk/theobserver/2009/feb/15/jade-goody-cancer>
- (2009). "Doctors prepare Jade Goody to die at home". En *Mirror*, 10 de marzo. Recuperado el 19/12/2010 de:  
<http://www.mirror.co.uk/celebs/news/2009/03/10/doctors-prepare-jade-goody-to-die-at-home-115875-21185654/>

- (2009). “Jade Goody film could be made”. En *BBC News*, 6 de abril. Recuperado el 12/08/2010 de:  
[http://news.bbc.co.uk/newsbeat/hi/entertainment/newsid\\_7985000/7985607.stm](http://news.bbc.co.uk/newsbeat/hi/entertainment/newsid_7985000/7985607.stm)
- (2009). “Disney distribuirá las películas de Dreamworks, la productora de Spielberg”. En *Fotogramas*, 11 de febrero. Recuperado el 16/02/201 de:  
<http://www.fotogramas.es/Noticias/Disney-distribuir-las-peliculas-de-Dreamworks-la-productora-de-Spielberg>
- (2009). “UP, la nueva aventura en 3D de Pixar, abrirá Cannes ”. En *El País*, 19 de marzo. Recuperado el 14/04/2010 de:  
[http://www.elpais.com/articulo/cultura/Up/nueva/aventura/3D/Pixar/abrira/Cannes/elpepucul/20090319elpepucul\\_7/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cultura/Up/nueva/aventura/3D/Pixar/abrira/Cannes/elpepucul/20090319elpepucul_7/Tes)
- (2009). “Crítica de Bambi”. En *decine21.com*. Recuperado el 05/05/2011 de:  
<http://www.decine21.com/peliculas/Bambi-5893>
- (2009). “Disney compra Marvel por 2.800 millones”. En *El País.com*, 31 de agosto. Recuperado el 03/05/2012 de:  
[http://economia.elpais.com/economia/2009/08/31/actualidad/1251703979\\_850215.html](http://economia.elpais.com/economia/2009/08/31/actualidad/1251703979_850215.html)
- (2010). “Los escolares pasan hora y media de estudio por cuatro de tele y consola”. En *Diario de Navarra*, 27 de noviembre. Recuperado el 20/02/2012 de:  
<http://www.diariodenavarra.es/20101127/culturaysociedad/los-escolares-pasan-cuatrohorasdelanteconsolatelevision.html?not=2010112702205995&idnot=2010112702205995&dia=20101127&seccion=culturaysociedad&seccion2=campus&chnl=40>
- (2010). “Nominees & Winners for the 82nd Academy Awards”. En *Academy of Motion Picture Arts and Sciences*. Recuperado el 02/11/2012 de:  
<http://www.oscars.org/awards/academyawards/82/nominees.html>
- (2011). “Aprendiendo en las aulas cómo ver televisión”. En *Servicio de Información y noticias científicas (SINC)*, 19 de abril. Recuperado el 29/04/2011 de:  
<http://www.sinc.es/2011/04/19/aprendiendo-en-las-aulas-como-ver-television/>
- (2012). “Ranking taquilla España: Lo Imposible 3,58M€ y Skyfall 3,1M€”. En *El Economista*. 6 de noviembre. Recuperado el 13/11/2012 de:  
<http://www.eleconomista.es/boxoffice/ranking/2012/ranking-taquilla-espana-lo-imposible-358me-y-skyfall-31me/>
- (2012). “Pixar prepara ‘Toy Story 4’ y ‘Buscando a Nemo 2’”. En *La Verdad.es*, 18 de julio. Recuperado el 08/10/2012 de:  
<http://www.laverdad.es/murcia/20120718/gente/pixar-toy-story-buscando-nemo-201207181835.html>
- (2012). “Buscando a Nemo 2 no se estrenará hasta 2016”. En *La flecha.com*, 19 de julio. Recuperado el 08/12/2011 de:  
<http://www.laflecha.net/canales/comunicacion/buscando-a-nemo-2-no-se-estrenara-hasta-2016/>

#### **Páginas web consultadas:**

- <http://www.disney.es>
- <http://www.pixar.com>
- <http://www.dreamworks.com>
- <http://www.dreamworksanimation.com>
- <http://www.adisney.com/películas>
- <http://www.oscarzine.com>
- <http://www.cineanimado.com>
- <http://www.tvinfancia.es>
- <http://www.filasiete.com>
- <http://www.noticiasdot.com>

- <http://www.opinionlabutaca.com>
- <http://www.sitiosargentina.com.ar>
- <http://www.news.bbc.co.uk>
- <http://jpmejiamaza.wordpress.com/tag/taumatropo/>
- <http://www.fotogramas.es/>
- <http://www.mcu.es/cine/CE/Industria/CalificacionPeliculas.html>
- <http://www.boxofficemojo.com/>
  - “Box Office History for Disney-Pixar Movies”. Recuperado el 15/06/2012  
<http://www.the-numbers.com/movies/series/Pixar.php>
  - “Toy Story”. Recuperado el 12/07/2012 de:  
<http://boxofficemojo.com/movies/?id=toystory.htm>.
  - “Toy Story 3”. Recuperado el 12/07/2012 de:  
<http://boxofficemojo.com/movies/?id=toystory3.htm>
  - “Cars”. Recuperado el 01/03/2012 de:  
<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=cars.htm>
  - “Up 2009”. Recuperado el 04/04/2012 de:  
<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=up.htm>
  - “Monster Inc”. Recuperado el 04/07/2012 de:  
<http://boxofficemojo.com/movies/?id=monstersinc.htm>
  - “Finding Nemo”. Recuperado el 10/03/2011 de:  
<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=findingnemo.htm>
  - “El viaje de Chihiro” (“Spirited Away”). Recuperado el 05/11/2012 de:  
<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=spiritedaway.htm>
  - “Planet 51”. Recuperado el 05/11/2012 de:  
<http://boxofficemojo.com/movies/?id=planet51.htm>
  - “El Rey León”. Recuperado el 06/12/2012 de:  
<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=lionking.htm>
  - “Cars 2”. Recuperado el 07/07/2012 de:  
<http://boxofficemojo.com/movies/?id=cars2.htm>
- <http://www.filmaffinity.com>
  - “Buscando a Nemo”. Recuperado el 12/11/2012 de:  
<http://www.filmaffinity.com/es/film479365.html>
  - “Los Increíbles”. Recuperado el 12/11/2012 de:  
<http://www.filmaffinity.com/es/film288179.html>
  - “Wall-E”. Recuperado el 12/02/2011 de:  
<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=wall-e.htm>
  - “Up”. Recuperado el 14/11/2012 de:  
<http://www.filmaffinity.com/es/film777460.html>
  - “Toy Story 3”. Recuperado el 14/11/2012 de:  
<http://www.filmaffinity.com/es/film612761.html>
  - “Cars 2”. Recuperado el 14/11/2012 de:  
<http://www.filmaffinity.com/es/film677060.html>
- <http://www.the-numbers.com/>
  - “Toy Story”. Recuperado el 12/07/2012 de:  
<http://www.the-numbers.com/movies/1995/0TYST.php>
  - “The Incredibles”. Recuperado el 10/04/2012 de:  
<http://www.the-numbers.com/movies/2004/NCRDB.php>

# 11. ANNEXES

# 1. Introduction

This dissertation is an attempt to analyze the social models which the media transmit to our children, and the way those models may influence their socialization process. There is wide discussion on this matter, with diverse theories and empirical research on the possible effect that those models have, the entertainment they offer, the existential voids they fill, values they instill, etc. This work pretends to find out how the media acquire as active educational agents, especially for first childhood.

Along these years working over this research area related to communication and childhood, an interesting fact has drawn our attention. During spare time, adults use to provide their children with different toys or gadgets for their leisure, depending on their age. However, in many cases it is them and not their parents who end up choosing these entertainment materials. In this way we discover a moral message in the most of these items and toys such as “it is better to be good than to be bad”, “the prevalence of the aesthetical values of the characters that goes way beyond their appearance or physical looks” or the idea that “goals can be achieved if you trust yourself and fight with perseverance”... However, together with these messages, others not so lovely are presented too. That is the focus that we want to analyze in this research: topics related to experience pain, characters that suffer death or the loss of someone very close in many occasions, or how these characters have to overcome critical stages or adverse situations until they win and completing the mission.

It is not difficult to think about many examples in which that closer view to pain and death represents an essential part of leisure materials designed for children. Whereas the society tends to avoid exposure of children to these contents, they are not taught how to deal with suffering or to emotional problems. The general belief is that this kind of matters belongs exclusively to the world of adults. However, children understand much more than we could imagine. And most important is that they do require complete information in order to that their knowledge of the world around him for it to be a truly integral knowledge.

The duality that children face really surprises us: while continuously are bombarded by media with experiences related with loss and emotional difficulties, the traditional agents of socialization – family and school – try to exclude them from those painful situations. Paradoxically, although death is one of the few certainties of the humankind, we get prepared for everything in life excepting how to cope with death at the time that hits close (Canals, 2000). Throughout these pages we will try to approach the perception and knowledge of children towards this kind of emotional situations.



## 2. Research Objectives













From what has been explained in the foregoing paragraphs, the starting hypothesis of this paper is to consider that emotional conflicts so frequent in children's audiovisual materials they see on films – especially contents related to death –, do have an important educational value. This type of content plays a vital social role in a society where certain aspects of pain and suffering are not at all explained and in particular to children. Multiple stories are narrated on the screen in order to transmitting endless emotions which usually end up being experienced as their own, thanks to the process of “suspension of disbelief” (Esslin, 1982). The viewer finds himself identified with what is happening and additionally feels empathic with the characters. Becomes still more pressing these audiovisual if media audiences are not yet adults

From now on we will take this investigation framework as reference, and these are the main objectives that will be developed within this doctoral thesis, regarding socialization broadcasted through the media as important agent in this ongoing process.

- 1. To be able to analyze the media and the presence of emotional conflicts included in the audiovisual contents and ordinary programs broadcast by screens, we focus on animated films as a common material that enjoy the children during their leisure.**

In particular, 12 animated feature films produced by Walt Disney and Pixar and premiered between 1995 and 2011 have been selected as study sample. The choice of films for the content analysis in this research is: “Toy Story” (John Lasseter, 1995), “Bichos: una aventura en miniatura” (John Lasseter, 1998), “Toy Story 2” (John Lasseter, 1999), “Monstruos S.A.” (Pete Docter, Lee Unkrich & David Silvermann, 2001), “Buscando a Nemo” (Andrew Stanton & Lee Unkrich, 2003), “Los Increíbles” (Brad Bird, 2004), “Cars” (John Lasseter, 2006), “Ratatouille” (Brad Bird & Jan Pinkava, 2007), “Wall-E” (Andrew Stanton, 2008), “Up” (Bob Peterson & Pete Docter, 2009), “Toy Story 3” (Lee Unkrich, 2010) and “Cars 2” (Brad Lewis & John Lasseter, 2011).

**Table 2.**  
Selection Disney and Pixar movies (1995-2011)

	<b>"Toy Story"</b> John Lasseter [1995]		<b>"Bichos"</b> John Lasseter [1998]		<b>"Toy Story 2"</b> John Lasseter [1999]		<b>"Monstruos S.A."</b> Pete Docter, Lee Unkrich y David Silvermann [2001]
	<b>"Buscando a Nemo"</b> Andrew Stanton y Lee Unkrich [2003]		<b>"Los Increíbles"</b> Brad Bird [2004]		<b>"Cars"</b> John Lasseter [2006]		<b>"Ratatouille"</b> Brad Bird y Jan Pinkava [2007]
	<b>"Wall-E"</b> Andrew Stanton [2008]		<b>"Up"</b> Bob Peterson y Pete Docter [2009]		<b>"Toy Story 3"</b> Lee Unkrich [2010]		<b>"Cars 2"</b> John Lasseter y Brad Lewis [2011]



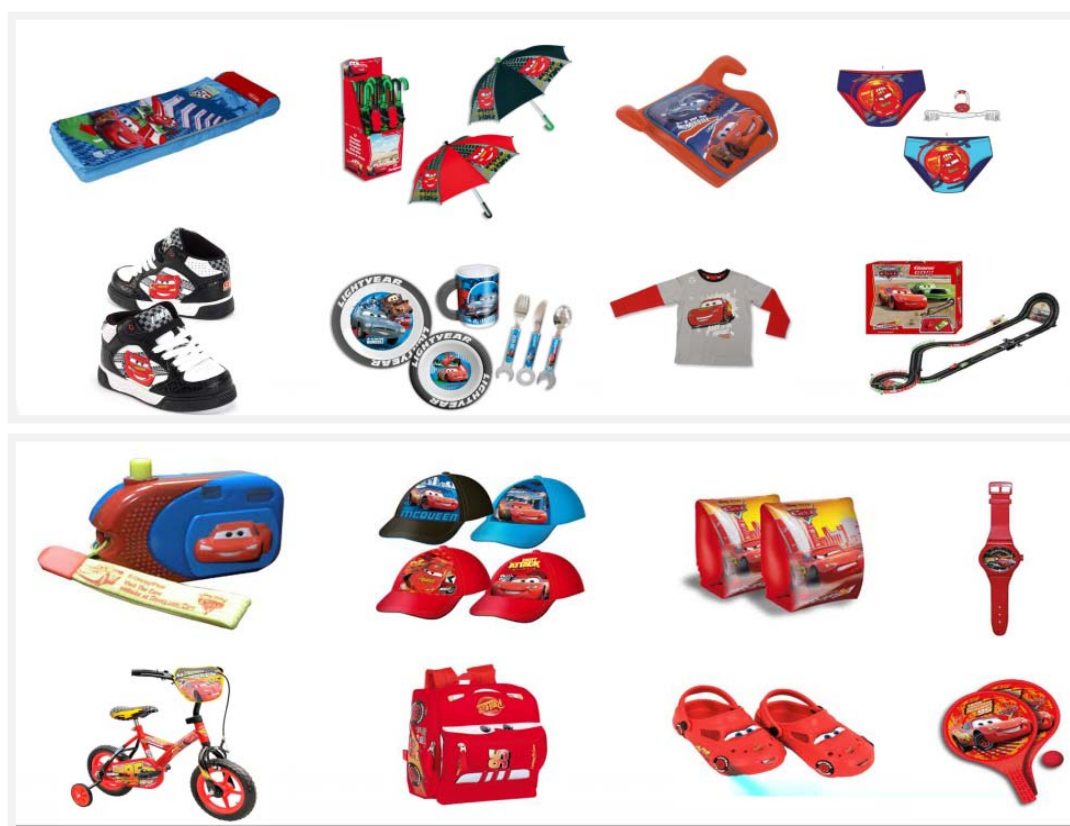
Source: Prepared by the author.

On the one hand, we find interesting to consider films as the way that children enjoy their free time. They devote a large amount of time to this kind of movies, not only in the big screen, at the cinema, but also afterwards, at home. And at the time when the DVD –as well as any digital or multimedia format- already is indoors, children can repeat the viewing of your favorite movies as many times as they wish. Moreover, contrary to what happens to us adults, children enjoy more the greater the recognition of what they see or hear.

A child will be able to take full advantage of what history has to offer in terms of compression itself and in terms of their experience in the world, only after having heard repeatedly and have available time and opportunity enough to do it (Bettelheim, 1986: 83).

Besides, often children accumulate films, posters, books, and all manner of objects related to merchandising on their preferred characters animated. As an illustration, Table 12 shows some items and products related to the main animated characters in "Cars" (2006):

**Table 12.**  
Merchandising from the movie “Cars”



Source: Prepared by the author.

- 1.1. And on the other, we are also interested in **studying the social and cultural factor, in terms of the reception and comprehension of this type of emotionally significant contents** (Elías, 1987: 34; Russell Hochschild, 2008), with especial emphasis on children.

Diverse variables will be studied in order to discover possible differences in the assimilation of such contents, depending on: *age* (between 5 and 11 years), *sex*, *ideology* or *religious orientation*, *nationality* or *origin* (mainly Spanish and Portuguese).

2. **To verify if the animation cinema, as important audiovisual mean of communication for many children, can represent a tool of socialization.**

- 2.1. In particular, this Doctoral Thesis is an attempt **to study how this sort of films for all ages transmit different roles for boys and girls, gender stereotyping, values and counter values...**which later could influence their behavior as adults.
- 2.2 Also, **this study analyzes in depth the main characters** in the movies and the functions of heroes and anti-heroes in these stories.
3. **To address the socialization process from a classical theoretical perspective, this study reviews the role of traditional agents** that participate in the process and the prominence it is attributed to media nowadays.
4. In the previous focus of this research, this “goal” was not considered in this Thesis. However, during the course of the study, **we realized that it was necessary to develop in-depth the qualitative technique of focus groups.**

This part was a major challenge. In Spain, the group discussion is a qualitative method that is commonly used with adults. So that, in collaboration with the University of Minho was a valuable contribution in this part of the empirical work with children. This researching uses this innovative tool was used to direct data collection for research with boys and girls from 5-11 years.

Amongst these lines, we gather the main goals which determine the starting point as well as the development of this Doctoral Thesis on the meaning of suffering in animated contents, and its influence in the minors’ socialization. With the aim to approach the role of media as active agents in education and comprehension of certain aspects of life by children, we shall go in depth into this question which really draws our interest and worries us. We consider it is fundamental in the socialization of future generations.

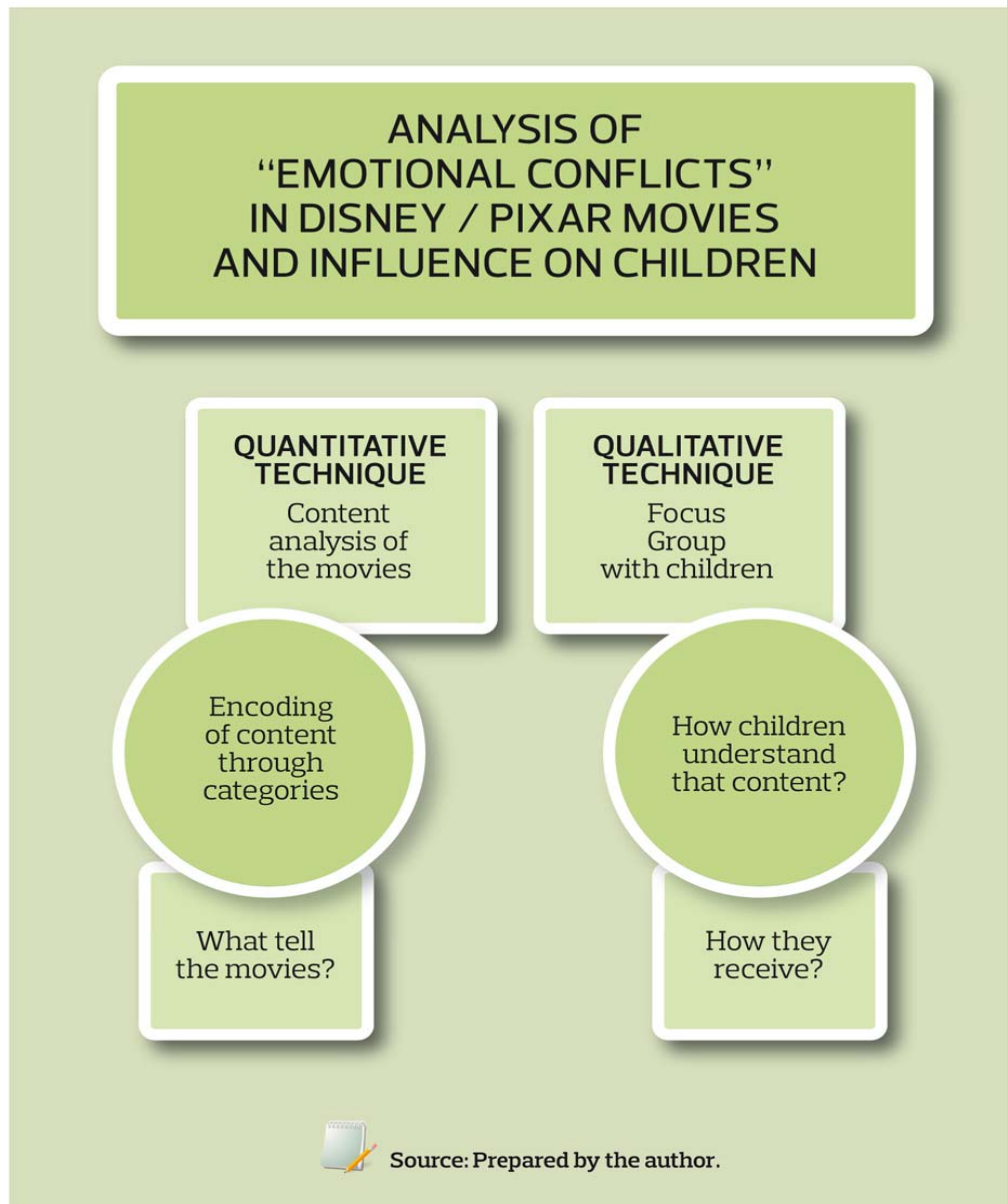
### 3. **Methodology and Sources**

In order to achieve the goals in this research, we need to develop some methodological procedures appropriate to our subject. Media take up much space and time in young people's lives and play a decisive role in their socialization. The challenge is to figure out how the audiovisual content viewing could interfere in the process of socialization of children. Therefore, the methodology must provide us with the fact be taking steps in our research to advance the achievement of the main purpose is taken as a starting point.

To be able to study the media contents and their relationship with childhood, different data collection techniques have been used. In a first stage of the research, we developed a content analysis of the Disney and Pixar movies. At a later stage, we directly turned to children audience, by means of a strategic sample of boys and girls consumers of these films, to reach interesting conclusions from the focus groups implemented. This combination of qualitative and quantitative methodology, we have seemed appropriate for the primary purpose of this Doctoral Thesis.

One may say, therefore, that in the next Table presents a summary about methodological procedures have been followed in this research on field of communication and childhood:

**Table 1.**  
Diagram of the Research Methodology



We elaborate a general map with the main methodological procedures employed.

1. In first place, we analyze the content of audiovisual materials that children usually consume. We specifically select **12 animated 3D feature films by Pixar Animation Studios and Walt Disney Pictures**.

**We prepare frequency tables** of each film which record a series of important aspects of those films. They can be found in the Annexes of this Doctoral Thesis. **The sample of this study** examines the following titles: "Toy Story" (John Lasseter, 1995), "Bichos:

una aventura en miniatura” (John Lasseter, 1998), “Toy Story 2” (John Lasseter, 1999), “Monstruos S.A.” (Pete Docter, Lee Unkrich & David Silvermann, 2001), “Buscando a Nemo” (Andrew Stanton & Lee Unkrich, 2003), “Los Increíbles” (Brad Bird, 2004), “Cars” (John Lasseter, 2006), “Ratatouille” (Brad Bird & Jan Pinkava, 2007), “Wall-E” (Andrew Stanton, 2008), “Up” (Bob Peterson & Pete Docter, 2009), “Toy Story 3” (Lee Unkrich, 2010) and “Cars 2” (Brad Lewis & John Lasseter, 2011).

These films have been selected according to the next criteria:

- We select **12 animated 3D feature films by Pixar Animation Studios** in collaboration with **Walt Disney Pictures**.
- La sample of these movies included in this study has been rated as **suitable for all audiences**.
- All of them **have been produced in the United States and distributed worldwide**.
- These titles **premiered between 1995 and 2011 inclusive**.
- All of feature films by Disney and Pixar movies were **great box-office success**, according to the *Box Office Mojo*:

- ✓ “Toy Story” (1995): **\$361.958**
- ✓ “Bichos” (1998): **\$363.109,485**
- ✓ “Toy Story 2” (1999): **\$484.966,906**
- ✓ “Monstruos, S.A.” (2001): **\$526.864,330**
- ✓ “Buscando a Nemo” (2003): **\$867.894,287**
- ✓ “Los Increíbles” (2004): **\$632.882,184**
- ✓ “Cars” (2006): **\$461.923,762**
- ✓ “Ratatouille” (2007): **\$620.495,432**
- ✓ “Wall-E” (2008): **\$532.743,103**
- ✓ “Up” (2009): **\$731.304,609**
- ✓ “Toy Story 3” (2010): **\$1.064.404,880**
- ✓ “Cars 2” (2011): **\$559.850,875**

The box office of these animation movies is more than \$7,244,256,700 and the budget invested in these productions has been around about \$1,441,000.

Regarding the elaboration of the content analysis, we follow some of the guidelines set by Wimmer & Dominick (1996) in a study on cartoon and the animated characters, in their book *La investigación científica en los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*:

**Table 1.**  
Coding form model: File of descriptive codes of characters

<p><b>Programme name</b> _____</p> <p><b>A. Character number</b> _____</p> <p><b>B. Name or description of the character</b> _____</p> <p><b>C. Role:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Main</li> <li>2. Secondary</li> <li>3. Other (individual)</li> <li>4. Other (collective)</li> </ol> <p><b>D. Species:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Human</li> <li>2. Animal</li> <li>3. Monster/Ghost</li> <li>4. Robot</li> <li>5. Animated object</li> <li>6. Indefinite</li> <li>7. Other (specify) _____</li> </ol> <p><b>E. Sex:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Male</li> <li>2. Female</li> <li>3. Indefinite</li> <li>4. Mixed (collective)</li> </ol>
---

2. **To better know which the perceptions of children are, we make up 11 focus groups with boys and girls, as a qualitative research technique.** This way, we could approach that part on the reality we want to know.

The children are strategically selected in this groups, following classical parameters of the dynamic of these groups – with slight modifications – and developed in different countries (Spain and Portugal), to also consider the cultural factor, amongst other interesting variables.

3. **Finally**, this methodological combination will allow gathering information and drawing conclusions to establish the initial relation, reason of the study: **to analyze the possible influence of animation films as a communication tool capable for taking part in**



**the emotional socialization of children.** Of course, we must not forget the possible intentions of the creators of these contents, together with the social context where these materials are commercialized and in which children grow up.

**We have taken as starting point an detailed search of bibliographical sources, hemerographic material, electronic sources, publications, cinema-specialized magazines** – in particular, about animation cinema – **and scientific publications** (in the context of communication, education, social sciences, anthropology, philosophy, etc.). We have also consulted annual directories, dictionaries and specialized encyclopedias considering the opinion of diverse authors, theories, studies, reports and articles of experts in the field, in different languages.

In particular we have consulted Spanish, English and Portuguese bibliography, but also in French, Italian or Galician. On the other hand, the material issued as speaker in congresses and academic conferences, together with those seminars and presentations related which we have been able to attend, have been gradually configuring some of our approaches. Another source of information we have managed has been the direct contact with reference authors and experts, both in Spain and internationally, quoted in the bibliography of this Thesis.

In all, the methodology employed seeks to make it easier to approach the reality of the children, in terms of their comprehension towards emotionally difficult situations, especially related with suffering and death. To that purpose, taking into consideration the role of media in our society, we will analyze if cinema can be a proper educational tool in the socialization process.

Finally, it is very important to keep in mind that the information presented in this Methodology section must be completed with that explained in the chapters about the development of the empirical study. This information is through the epigraphs of Content analysis and Encoding Criteria, firstly, and the first five points of the chapter related with Focus Groups with minors, secondly (*see Chapter 8*).

## 4.

# Conclusions and Proposals

In a society where children are not explained essential matters of life, such as aspects related with pain and suffering, change, death... media holds a special role in education. To address the treatment of emotional conflicts within the materials that children consume, we have deeply analyzed the contents of 12 animated feature films by Walt Disney and Pixar Animation Studios (1995-2011) and have carried out discussion groups with around 70 boys and girls.

This Thesis brings together the work of four years devoted to this field. It seems that no matter the number of pages, they will never be enough to reflect all the important facts of a very wide framework: communication and childhood.

Some of the most relevant conclusions we have reached:

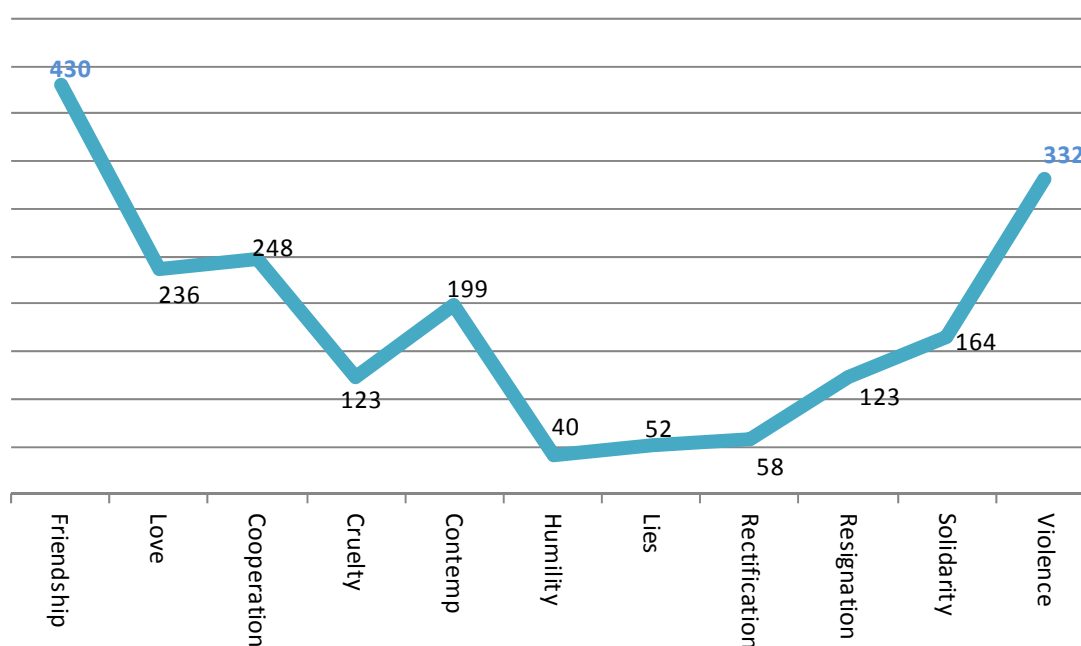
1. **In first place we pay attention to the socialization process nowadays, and the reassignment of functions amongst the traditional agents and the relevance of media.** In the meantime, we understand childhood from an active and constructive perspective. The changes experienced during the last decades have modified the process of socialization and the function of the traditional agents within a more media-concerned education.
2. **After analyzing the contents of the 12 animation films, we can elaborate a diagnostic regarding the type of characters, values and social models** transmitted in these “suitable for all audiences” films:
  - a. **The hero representation:** male characters that personify positive values (*friendship, cooperation, humility, solidarity*), although *violence* is also promoted in these

histories. From the 12 movies, the **female presence represents a 21,2% in contrast with male.**

- b. Communication and stereotypes representations respond to the **classical identity and genre roles assignment**. In general, masculinity is associated with *violence, control, risk, skill, intelligence*, while femininity relates with *weakness, imprudence, kindness, passiveness* and *aesthetic values*.
- c. **21 topics are analyzed**, amongst the most common: *friendship, love, coexistence and solidarity*. We also affirm that this animation cinema constitutes an **adequate mean for the promotion of values** (*friendship, love, internal beauty, kindness, comprehension, loyalty, humility, equality, respect, responsibility, solidarity, self-improvement, tolerance, courage* and *truth*). **Counter values** are also represented, but have less relevance.
- e. **The most frequent family typology is the mother with her children**. Brothers or auncles are also included, and also orphan male characters, as in “Bichos” (1998), “Buscando a Nemo” (2003) and “Ratatouille” (2007).
- f. **More than 160 characters can be counted, classified according to around 150 categories, and the registered number of actions exceeds 2.000.**

**Chart 30.**

Total actions registered in Disney and Pixar (1995-2011)



As it can be observed in the chart, the two situations more frequently recorded are the acts of friendship (21,4%) and violent situations (16,6%), of the total recorded acts.

3. Animation films **constitute an educational tool especially in the context of emotions**. Many children owe great part of their knowledge related to suffering and loss to the media.
4. **Contents connected with suffering and pain have a significant educational value, mostly when shared with children**. If we only show the kind side of life to our little, we are providing them with a limited point of view of universe. The experience from this research says that children are finally much more thankful and understand better everything that happens to them.
  - a. **The age and religious orientation are decisive variables for the comprehension and acceptance of death of fiction characters**. The oldest children (9 and 11 years) are able to identify better this kind of situations – even when not presented explicitly – while the little of 5 and 6 years old require a detailed explanation to understand. The influence of the ideology or religion appears in the discussions of the study.
  - b. **The most usual reaction of the minors that witness an emotional conflict like death is the shame and sadness**, although we also find exceptions of some of them who enjoyed watching such situations.
  - c. When the little has a higher empathy, a more emotional bind takes place in specific situations related with emotional conflicts. In general, **girls tend to feel more involved in the emotional scenes**.
  - d. Far from the **prejudices or fears that adults can have**, when children are allowed to take part in this world they consider “for adults”, they tell us what they think, they try to solve their doubts and share how they have been affected by their close situations. As E. Kübler-Ross affirms, if we share the experience of death with a child, we will be able to help them overcome this so natural fact (1996: 29).
5. Besides, **the qualitative technique of discussion groups applied to minors proves to be a reliable and valid measure instrument**.
6. While in real life, everything related with this topic is hidden to them, in the screen, death gains increasing relevance during the last years. For this reason, **we propose a new concept of “media death”, and take as starting point the studies of P. Ariès (1983; 2000)**, to name this new state that characterizes our era, where the last goodbye of anyone can be followed by millions of viewers while the personal and intimate farewell of our loved ones is more solitary than ever (*see Table 4*).

7. **On the other side, we cannot confirm that Disney or Pixar films exclusively address the children audience.**
8. **The cultural factor turns out to be an interesting variable to consider.** The profile we find in Spain in some minors around 9 and 11 years old, with preferences very related with adult-like contents, corresponds to the Portuguese children between 5 and 6 years old, who are additionally watch those night-schedule contents with the company of their mothers.

To conclude, some of the proposals we would like to launch is to achieve a higher settlement of this field of the emotional education through cinema, in the family or at school. **Specific workshops with minors** could be organized to address the education towards pain and difficult situations; **sessions with parents to overcome the lack of naturalization of emotional conflicts with their sons**, to **improve the communication in families...** Another of the suggestions is the preparation of an **emotional education guide for children** in which different films could be studied depending on the different matters. It would be a very simple and instructive way to manage with the more little.

However, it definitely would be a great achievement if every person that has had contact with this work in some way, would have discovered a different prospective to see reality. To learn how to educate our children without hiding them a side of life that by the way they already know – and know very well – because they live with it. They need to clear many doubts and feel they are part of the world of adults, also in the field of emotional conflicts.



**Proceso de socialización y cine de animación de Disney y Pixar.**  
Estudio del tratamiento y la recepción de los conflictos  
emocionales en la audiencia de 5 a 11 años

**LETICIA PORTO PEDROSA**  
TESIS DOCTORAL / Mención Europea